

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2019

PhDr. Xenie Vicaire

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Lexikální galicizmy v ruském jazyce a možnosti jejich využití ve výuce
ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka

Lexical Gallicisms in Russian Language and Possibilities of Their Use in
Teaching Russian as Second and Another Foreign Language

PhDr. Xenie Vicaire

Školitelka: PhDr. Hana Žofková, CSc.
doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Lexikální galicizmy v ruském jazyce a možnosti jejich využití ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka vypracovala pod vedením školitelek PhDr. Hany Žofkové, CSc., doc. PhDr. Marie Fenclové, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. prosince 2019

.....

podpis

Ráda bych vyjádřila srdečné poděkování PhDr. Haně Žofkové, CSc. a doc. Marii Fenclové, CSc. za jejich cenné rady, odbornou pomoc, podporu a trpělivost při vedení mé disertační práce. Rovněž děkuji své rodině a blízkým, bez jejichž podpory by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tématem této disertační práce jsou lexikální galicizmy v rámci přejímek z cizích jazyků v ruské slovní zásobě. Vycházejíce ze současného stavu poznání v lingvistice a lingvodidaktice, nahlížíme lexikální galicizmy z hlediska jejich efektivní využitelnosti v didaktice ruštiny, a to jmenovitě jako druhého či dalšího cizího jazyka. K tomuto účelu v práci sledujeme výskyt lexikálních galicizmů a jejich formy prezentace a aplikace v učebních metodických souborech pro ruský jazyk používaných na základních a středních školách. Zároveň si klademe otázku do jaké míry se práce s přejímkami odráží ve vzdělávacích dokumentech platných v českém školství. Opíráme se o výzkum zkušeností a postojů učitelů ohledně možností využití přejímek a internacionalizmů k rozšiřování slovní zásoby žáků. Záměrem experimentální části této práce je ověření účinnosti pracovních listů, navazujících na vybrané tematické okruhy zkoumaných učebnic, jež jsou pro lexikální galicizmy reprezentativní. Dospíváme k závěru, že současné jazykové politiky školských systémů zemí EU a jmenovitě české školství dosud nevyužívá všech možností, které nabízí plurilingvní jazyková situace v Evropě. Jmenovitě a mimo jiné se jedná o možnost širší opory o předchozí jazykovou zkušenost žáků, kterou v této práci sledujeme konkrétně na vztahu mezi slovní zásobou francouzštiny a ruštiny. Práci s přejímkou lze nahlížet i jako výchovně vzdělávací prvek pro vnímání evropské kulturně historické vzájemnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktika cizích jazyků, ruština jako druhý a další cizí jazyk, učebnice ruského jazyka, slovní zásoba, přejímky, lexikální galicizmy, internacionalizmy

ABSTRACT

This thesis focuses on lexical Gallicisms in the frame of borrowings from foreign languages to the Russian lexicon. Based on the current state of the art in linguistics and linguodidactics we are assessing lexical Gallicisms in terms of their effective use in Russian didactics as a second or another foreign language. For this reason our work investigates the occurrence of lexical Gallicisms and their forms of presentation as well as their current application within textbooks of Russian language used in primary and secondary schools. We also question to what extent the work with semantic loans is actually reflected within textbooks used in the Czech education system. Our research integrates as well a panel of teachers feed-back on their experience and readiness regarding the possibilities of using semantic loans and internationalisms to broaden students vocabulary. The purpose of the empirical part of the thesis is the verification of the effectiveness of the developed worksheets related to selected subjects covered by textbooks under review that are regarded as representative in terms of lexical Gallicisms. We conclude that the current policies for teaching foreign languages in EU member states, namely in the Czech education system, do not yet take full advantage of the plurilingual language situation in Europe. We are looking to the possibility to develop a broader learning support from the already existing language experience of the students, particularly basing on the relationship between the French and Russian vocabulary. The work with borrowings can also be regarded as an educational component to develop the perception of European cultural-historical reciprocity.

KEYWORDS

foreign language didactics, Russian as second and another foreign language, textbooks of Russian language, vocabulary, borrowings, semantic loan and semantic calque, lexical Gallicisms, internationalisms

Obsah

ÚVOD.....	11
1 LINGVISTICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2).....	15
1.1 Základní pojmy	15
1.1.1 Slovní zásoba.....	15
1.1.2 Lexikální jednotka (neboli slovo).....	16
1.1.3 Přejímka obecně	16
1.1.4 Lexikální galicizmus (LG)	16
1.2 Teoretický kontext lexikálního přejímání.....	17
1.2.1 Vymezení pojmů přejímání a kalkování.....	17
1.2.2 Příčiny a předpoklady lexikálního přejímání.....	19
1.2.3 Procesy formální a sémantické adaptace cizojazyčného slova v systému jazyka–příjemce.....	20
1.2.4 Kritéria míry zdomácnění cizojazyčného slova v jazyce	21
1.2.5 Obecné vnější znaky přejatých slov v ruském jazyce	21
1.2.6 Internacionalizace slovní zásoby	22
1.3 Kontrastivní lingvistika jako základ metodického předvídání	27
1.3.1 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni formy .	28
1.3.2 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni významu	39
1.3.3 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni kulturně historického kontextu	42
1.3.4 O mezijazykovém a mezikulturním potenciálu lexikálních galicizmů ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka.....	44

2	PSYCHOLOGICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2).....	48
2.1	Determinanty osvojování slovní zásoby v procesu výuky CJ2	48
2.1.1	Vnitřní determinanty osvojování lexikálních prostředků komunikace v procesu výuky cizího jazyka (individuálně psychologické zvláštnosti).....	48
2.1.2	Vnější determinanty osvojování lexikálních prostředků komunikace v procesu výuky cizího jazyka.....	55
2.2	Osvojování druhého a dalšího cizího jazyka	66
2.2.1	Specifika výuky druhého a dalšího cizího jazyka v českém vzdělávacím prostředí – současný stav	66
2.2.2	Obecné zákonitosti osvojování druhého a dalšího cizího jazyka	68
2.2.3	Obecné zákonitosti osvojování slovní zásoby.....	70
3	DIDAKTICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2).....	72
3.1	Význam slovní zásoby ve výuce cizím jazykům	72
3.2	Požadavky na slovní zásobu z hlediska vzdělávacích dokumentů	73
3.3	Práce se slovní zásobou v didaktice cizího jazyka obecně	80
3.3.1	Etapy práce se slovní zásobou.....	80
3.4	Využití lexikálních galicizmů ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka	85
4	EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	86
4.1	Východiska výzkumu	86
4.2	Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotéza.....	86
4.2.1	Stávající situace v praxi vzhledem k využití lexikálních galicizmů ve výuce	86
4.2.2	Možnosti využití LG ve výuce	87

4.2.3	Přínos využití lexikálních galicizmů pro didaktiku ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka	88
4.3	Analýza učebnic.....	89
4.3.1	Obecná charakteristika učebních souborů	89
4.3.2	Cíle obsahové srovnávací analýzy UMS RJ.....	93
4.3.3	Metody a techniky sběru dat.....	93
4.3.4	Globální četnost výskytu lexikálních galicizmů v UMS pro ruský jazyk	97
4.3.5	Obsahová analýza UMS RJ «Эхо»	103
4.3.6	Obsahová analýza UMS RJ «Радуга по-новому».....	109
4.3.7	Obsahová analýza UMS RJ «Поехали!»	120
4.3.8	Obsahová analýza UMS RJ «Класс!».....	138
4.3.9	Obsahová analýza UMS RJ «Классные друзья»	143
4.3.10	Prezentace výsledků obsahové analýzy UMS RJ z hlediska klasifikačních kategorií slovní zásoby	145
4.4	Dotazníkové šetření – aktuální situace v praxi mezi učiteli	156
4.4.1	Cíl dotazníkového šetření	156
4.4.2	HYPOTÉZA K DOTAZNÍKOVÉMU ŠETŘENÍ	157
4.4.3	POPULACE	157
4.4.4	VÝSTAVBA DOTAZNÍKU	158
4.4.5	TVORBA OTÁZEK.....	158
4.4.6	Analýza dotazníku	169
4.5	Návrhy možností aplikace a prezentace LG v praxi	212
4.5.1	Tvorba pracovních listů	212
4.5.2	Ověřování pracovních listů.....	213
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE	215

5.1	Výsledky teoretických zjištění.....	215
5.2	Výsledky zjišťování stávajícího stavu v praxi možností využití LG v rámci UMS RJ	219
5.3	Výsledky zjišťování stávajícího stavu v praxi mezi učiteli z hlediska možností využití LG.....	221
5.4	Výsledky ověřování pracovních listů.....	223
6	ZÁVĚR.....	224
7	SUMMARY	227
8	Seznam použitých informačních zdrojů	230
9	Seznam použitých zkratk	244
10	Seznam příloh.....	245
11	Seznam tabulek.....	245
12	Seznam grafů a map	249

ÚVOD

*« Il n'y a pas de frontières pour les mots.
La langue est à tout le monde.
Pour elle, il n'y a pas de ministère de l'immigration »¹
Alain Rey*

V současném evropském prostoru nabývá na významu trend internacionalizace, který se odráží nejen v oblasti ekonomiky a společenského života, ale i vědy a vzdělávání. Integrovaní procesy na úrovni evropských vzdělávacích systémů se projevují i v nezbytnosti znát cizí jazyky jakožto integrační faktor soužití evropských národů z hlediska volného pohybu a migrace a fungování evropské společnosti. V českém vzdělávacím systému to znamená povinnost každého žáka učit se dvěma cizím jazykům. „Od školního roku 2013/2014 zavádějí povinně základní školy druhý cizí jazyk² a to podle svých možností, nejpozději však od osmé třídy v časové dotaci šest hodin týdně. ČR se tak řadí k více než polovině zemí EU, které mají povinnou výuku druhého cizího jazyka ve stejném věku dítěte, a podporují tak princip mnohojazyčnosti“ (NÚV, 25.09.2013, odkaz online)³. Nicméně je nutno podotknout, že základní školy si volí jako první cizí jazyk angličtinu. Není-li angličtina jako první cizí jazyk, je požadavkem, aby ji žák měl povinně jako druhý, resp. další cizí jazyk. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) „anglický jazyk jako Další cizí jazyk musí škola nabídnout žákům, kteří nezvolili anglický jazyk jako Cizí jazyk“ (RVP ZV 2017, s. 143).

Internacionalizační tendence se mimovolně projevuje rovněž ve slovní zásobě spisovných jazyků. Je jedním z doprovodných aspektů širšího celosvětového procesu, který bychom mohli označit jako unifikace, integrace či globalizace všech oblastí života současného světa. I přestože v současném vývojové dynamice jazyků jsou výrazně zastoupeny anglicizmy, nelze opomíjet další významné evropské jazyky. **Předmětem našeho bádání je slovní zásoba cizího jazyka, zvláště pak jazyka ruského z pohledu možností využití lexikálních galicizmů (LG) ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka.** Vzhledem k tomu, že jedním z významných trendů v evropském vzdělávání je plurilingvní

¹ Slova neznají hranic. Jazyk, pro který neexistuje ministerstvo imigrace, patří všem (překlad X.V.).

² tj. Další cizí jazyk.

³ http://www.nuv.cz/uploads/TZ/2013/TZ_Evropsky_den_jazyku_NUV.doc [online, 18.04.2019]

diverzifikace, lze pokládat za účelné využívat znalostí z jednoho jazyka (mateřského i cizího) k efektivnějšímu zvládnání dalšího cizího jazyka (viz. Fenclová a kol., 2008). Tato příležitost se nabízí i mezi francouzštinou a ruštinou.

Otázce výuky ruštiny na základě francouzštiny se věnovala ve své disertační práci již B. Burešová. Zaměřila se na komparaci francouzštiny a ruštiny se zvláštním zřetelem na sociokulturní složku komunikativní kompetence a slovní zásobu srovnávaných jazyků⁴.

Je třeba zmínit, že problematice lexikálních galicizmů (LG) z hlediska lingvistického jsme se věnovali již v rigorózní práci „Лексические галлицизмы в русском языке“ (Lednická, 2009), jejíž součástí je slovník LG, obsahující 2630 slovníkových hesel (rozsah práce 123 stran textu a 472 stran příloh). V dané práci šlo o studium galicizmů v ruském jazyce, a sice o obohacování slovní zásoby ruského jazyka prostřednictvím přejímání lexikálních jednotek z jazyka francouzského, jejich rozšíření a životnosti v ruskojazyčném prostředí. Na řešení těchto témat navazujeme v naší disertační práci a rozšiřujeme je o hledisko lingvodidaktické. Návaznost tématu se odráží rovněž v názvu stávající disertační práce. Jsme si vědomi toho, že v RVP vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace definuje vzdělávací obory týkající se cizích jazyků jako cizí jazyk a další cizí jazyk. Vzhledem k tomu, že ruština i francouzština se ve školách učí jako druhý a třetí cizí jazyk, užíváme v názvu disertační práce terminologii druhý a další cizí jazyk.

Ve stávající české školní praxi se stává, že postavení francouzštiny a ruštiny není ve studijních skupinách homogenní, že totiž francouzština může být druhým, ale i prvním cizím jazykem, zatímco ruština může být druhým i třetím cizím jazykem, atd. Situace může být rozdílná u jednotlivých žáků.

ZÁMĚR VÝZKUMU

Vědecký problém je stanoven takto: **Jaké místo zaujímá (může zaujímat) přejímka z francouzštiny ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka v českém vzdělávacím prostředí, zejména na základních a středních školách?**

Dílčí cíle:

⁴ Bohumila Burešová: Ruština jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny, PedF UK 2012.

- Zkoumat formální a významové proměny přejímek z francouzštiny v ruském jazyce vzhledem k odpovídajícím francouzským ekvivalentům se zaměřením na problematiku mezijazykového přenosu (kladného a záporného, tj. interference).
- Určit jaké tematické oblasti jsou nejpříznačnější pro přejímku z francouzštiny v učebních souborech ruského jazyka pro ZŠ a SŠ.
- Najít a doporučit možnosti využití potenciálu přejímek z francouzštiny při výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka v návaznosti na předchozí jazykovou zkušenost.
- Vytvořit a ověřit pomůcku (konkrétní cvičení, pracovní listy, doplňkové materiály apod.) určenou zejména učitelům aprobace ruský jazyk v kombinaci s dalším jazykovým či nejazykovým předmětem.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologické přístupy směřující k řešení vědeckého problému jsou následující:

- Zpracování vědeckého problému se bude opírat o *studium odborné literatury a dalších teoretických zdrojů*, které se tematicky vztahují k lexikologii a lexikografii ruského a francouzského jazyka. Velká pozornost bude věnována studiu obecných poznatků o lexikálních přejímkách, jejich kulturní podmíněnosti a taktéž studiu pedagogických, didaktických a zejména metodologických publikací a odborných článků, které se k problému této práce vztahují.
- *Excerpce* francouzských přejímek ze soudobých lexikografických zdrojů.
- *Analýza* lexikálních jednotek z hlediska synchronní a diachronní metodiky.
- *Komparace* formální stránky lexikálních jednotek francouzského původu v ruském jazyce s jejich francouzskými ekvivalenty pro nalezení zákonitostí při jejich začleňování do jazyka-příjemce.
- *Synchronní komparace* stávajících ruských přejímek z francouzštiny s původními francouzskými výrazy z hlediska jejich současné sémantiky (např. symetrické a asymetrické struktury polysémních výrazů, faux amis).
- *Utřídění* lexikálních galicizmů do tematických oblastí.

- **Obsahová analýza** učebních metodický souborů pro ruský jazyk na úrovni znalostí jazyka A1 – A2 podle SERR pro jazyky z hlediska výskytu, prezentace a aplikace lexikálních galicizmů.
- Zjištění stávajících reprezentací přejímek mezi učiteli ruského jazyka na základních a středních školách a možnostech uplatnění přejímek z francouzštiny ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka (*dotazníkové šetření*).
- **Tvorba konkrétních návrhů** prezentace a nácviku slovní zásoby s využitím lexikálních galicizmů ve výuce ruštiny.
- **Ověřování** jejich účinnosti v praxi v hodinách ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka na školách
- **Vyhodnocování** průběhu a výsledků těchto aktivit

1 LINGVISTICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2)

Hlavním východiskem lingvistických základů této disertační práce je **kontrastivní lingvistika**. Srovnávací přístup této disciplíny ke slovní zásobě dvou a více jazyků je základním principem synchronního popisu (pro lingvodidaktickou predikci). V souvislosti s přejímkami z francouzského jazyka v ruštině osvětlíme teoretický kontext přejímání jako jednoho z nejproduktivnějších způsobů obohacování slovní zásoby, proces její internacionalizace. Nastíníme vztahové souvislosti jazyka a kultury v oblasti přejímání ve snaze porozumět dynamické jazykové proměnné, kterou je slovní zásoba, v daném případě slovní zásoba ruského jazyka.

1.1 Základní pojmy

1.1.1 Slovní zásoba

Definice tohoto pojmu, jsou rozmanité, avšak vesměs nikoli vyčerpávající či všeobecně platné. Z hlediska lingvistického je slovní zásoba neboli lexikum inventářem slovních jednotek, kterými disponuje určitý národní jazyk nebo jeho variety. Pro účely této práce je však důležitá definice z hlediska didaktiky cizího jazyka.

Z hlediska lingvodidaktiky se jedná o inventář lexikálních jednotek kterými disponuje žák, které jsou mu zprostředkovány učebnicí, či jinak v procesu učení. Slovní zásoba z lingvodidaktického hlediska, se obvykle dělí na **aktivní** (produktivní) a **pasivní** (receptivní) v závislosti na typu a míře osvojení žákem. Dále pak **potenciální** slovní zásoba představuje předem neznámá slova, která mohou být pochopena mimo jiné na základě analogií s již známou slovní zásobou z prvního cizího jazyka a mateřštiny žáků, např. internacionalizmy. Morkovkin v této souvislosti hovoří o mezinárodních kořenech, např. **театр, прогресс** apod. (sgov. Морковкин В. В., 1984 // Борисова Е.Г., Латышева А.Н., 2003, с. 120). „Интернациональные корни помогают осознать значение слова, которое опознается с первого взгляда“ (Практикум, 1985, с. 94 – 95)⁵.

⁵ Mezinárodní kořeny napomáhají uvědomování si významu slova, které je identifikováno žákem na první pohled (příklad X.V.).

1.1.2 Lexikální jednotka (neboli slovo)

Z hlediska lingvistiky je velmi rozmanitá škála definic, my se však budeme přidržovat následující definice. Lexikální jednotkou jako základní jednotkou lexikálního systému jazyka je slovo, které se vyznačuje dvěma složkami, složkou výrazovou (forma, označující) a obsahovou (význam, označované). Základním atributem lexikální jednotky je význam. Daná jazyková kategorie je podle Mana definována jako „věcný pojmový obsah slova daný jeho vztahem ke skutečnosti, doplňovaný a spoluutvářený jazykovými vztahy tohoto slova: vztahem k formě slova, vztahy gramatickými a slovně druhovými a vztahy k jiným slovům – derivačními, paradigmatickými a syntagmatickými“ (Man, 1976, s. 106). Z hlediska lingvodidaktiky se jedná o inventář lexikálních jednotek, kterými disponuje žák, které jsou mu zprostředkovány učebnicí, či jinak v procesu učení.

1.1.3 Přejímka obecně⁶

Přejímání jako proces migrace cizojazyčných prvků a přejímky neboli výpůjčky jako jeden ze zdrojů obohacování slovní zásoby jazyka-příjemce představují přirozenou cestu vývoje jakéhokoli jazyka. Prvky se rozumí «единицы различных уровней структуры языка – фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики и семантики»⁷ (Крысин, 1968, s. 19). Existují tedy různé druhy přejímek: fonémy (nejvíce ojedinělý případ), morfémy, lexikální přejímka neboli přejatá slova, strukturně-syntaktická a sémantická přejímka neboli kalk. Podle Šanského v této souvislosti je třeba mezi lexikálními fakty odrážejícími cizojazyčný vliv rozlišovat z jedné strany ta, která jsou vysvětlována přímým přejímáním formy i obsahu, a taková, která vznikla v důsledku kalkování (překladu) (Шанский, 2007, s. 106).

1.1.4 Lexikální galicizmus (LG)

Galicizmy jsou jazykové prvky (nejčastěji slova), které byly přejaty z francouzštiny do jiného jazyka (zde ruštiny) a integrovaly se do jeho slovní zásoby buď beze změny nebo s modifikací výslovnostní a pravopisnou, případně modifikací morfologickou a sémantickou.

⁶ Podrobněji o tématu, viz. kapitola 1.3.

⁷ jednotky různých úrovní jazykové struktury – fonologie, morfologie, syntaxe, lexika a sémantiky (překlad X. V.)

Jako zdroj pro určování LG v ruštině jsme zvolili tyto etymologické, historicko-etymologické a historické slovníky: Этимологический словарь русского языка М. Фасмера; Историко-этимологический словарь русского современного языка П. Я. Черных; Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов Н. Ю. Шведовой; Исторический словарь галлицизмов русского языка Н. И. Епишкина s využitím Slovníku lexikálních galicizmů, jenž je součástí mé rigorózní práce (Lednická, 2009).

Vzhledem k tomu, že pohled na původ konkrétních slov se v jednotlivých zdrojích často neshoduje, pro vymezení LG jsme po úvaze zvolili následující pravidlo: Pokud alespoň jeden z citovaných zdrojů uvádí, že se jedná o přejímku přímo z francouzštiny nebo že francouzština je prostředníkem, a nebo že jde doslova o LG, zařazujeme toto slovo mezi lexikální galicizmy.

1.2 Teoretický kontext lexikálního přejímání

Vzhledem k tomu, že problematice lexikálního přejímání na modelu lexikálních galicizmů byla věnována pozornost velmi podrobně v rámci naší rigorózní práce, následující výklad představuje kontext lexikálního přejímání jen v základních rysech.

Slovní zásoba každého živého jazyka je v nepřetržitém vývoji a zároveň vypovídá o kulturním, historickém dědictví jazykového společenství. Z hlediska původu se skládá z registrů (souborů) slov domácích (prapůvodních, popř. zdomácnělých) a cizích (cizojazyčných). Oba tyto soubory se vyznačují svou komplexností a systémovostí. To znamená, že v každém jazyce je předěl mezi slovy domácími a přejatými různě výrazný. V každém případě přejímání je jedním z důležitých způsobů obohacování slovní zásoby. V této disertační práci se snažíme vyložit danou problematiku na modelu francouzských přejímek v ruském jazyce, na jehož pozadí se vytváří potenciál rusko-francouzských mezijazykových a mezikulturních paralel.

1.2.1 Vymezení pojmů přejímání a kalkování

Přejímání jako proces migrace jazykových prvků z jednoho jazyka do druhého a zároveň jako zdroj obohacování slovní zásoby jazyka-příjemce je zákonitou cestou vývoje jakéhokoli jazyka, «так как ни один народ, носитель и творец того или иного языка не

живет совершенно изолированной, обособленной жизнью»⁸ (Шанский, 2007, s. 96–97). Ruský jazyk měl vždy různorodé kontakty se sousedícími jazyky, díky jimž pohlcoval cizojazyčné prvky. Těmi se rozumí jednotky různých úrovní jazykového systému – fonologie, morfologie, syntaxe, lexika, sémantiky (Крысин, 1968, s. 19). Z toho plyne, že existují různé druhy přejímek: fonémy, morfémy, lexémy, přejímání strukturně-syntaktické, přejímky sémantické, apod. Přejímání prvků, jako jsou fonémy a morfémy, je důsledkem kontaktů na lexikální úrovni. «Обобщение групп лексем с аналогичной словообразовательной морфемой может привести к выделению в языке новой единицы словообразовательного уровня»⁹ (Биржакова, Войнова, Кутина, 1972, s. 8).

Ve spojitosti se slovem se také v plné míře projevuje sémantické přejímání a výskyt nových jednotek v sémantické struktuře slova. K tomuto jevu dochází v rámci kalkování jako zvláštního druhu přejímání. V této souvislosti, mezi lexikálními fakty, ve kterých se odráží cizojazyčný vliv, je třeba na jedné straně rozlišovat ta, která se objasňují na základě přímého přejímání, a na druhé straně ta, která vznikla v důsledku kalkování (Шанский, 2007, s. 106). Z toho vyplývá, že mezi cizojazyčnými prvky je třeba rozlišovat cizojazyčná slova a kalky. Lexikální přejímky jsou svého druhu prvním stupněm cizojazyčného vlivu, jelikož specifikum daného vlivu spočívá v tom, že nedochází k přejímání slova «не целиком, как полное, законченное, грамматически оформленное слово, а только так сказать, как более или менее бесформенный кусок лексического материала, получающий новую оформленность лишь в системе и средствами языка заимствовавшего»¹⁰ (Смирницкий, 1956, s. 235).

Kalky nelze považovat za přejímky v pravém slova smyslu, protože jde o pouhý přenos modelu struktury nebo významu cizojazyčného slova, podle kterého se pak tvoří za použití „vlastního“ jazykového materiálu kalky lexikální. Ty vznikají cestou přesného překladu jejich slovotvorné struktury, tj. plnovýznamových složek (přípony, kořene a sufixu) (např.

⁸ jelikož ani jeden národ, nositel a tvůrce toho či jiného jazyka nežije naprosto izolovaný, osamocený život (překlad X. V.)

⁹ Zobecněním skupin lexémů s analogickým slovotvorným morfémem může dojít v jazyce k vymezení nové jednotky na .slovotvorné úrovni (překlad X. V.).

¹⁰ jako celku, jako komplexně gramaticky dotvořeného slova, avšak, dalo by se říci, jako více méně neformálního kusu lexikálního materiálu, který dostává novou podobu teprve v systému a s pomocí prostředků jazyka-příjemce (překlad X. V.)

вдохновение < франц. inspiration) nebo se rozlišují rovněž kalky sémantické, vznikající přejímáním jednotlivých významů (např. **трогательный** < франц. touchant).

Pro zařazení slov ke kalkům je nezbytné disponovat konkrétními důkazy, které by potvrzovaly, že nejde o pouhou strukturní, slovotvornou či sémantickou shodu ruských slov s cizojazyčnými, ke které může dojít bez průkazných souvislostí. Tato skutečnost může do jisté míry vysvětlit ojedinělost kalků v etymologických slovnících. Ve čtyřdílném „Etymologickém slovníku“ německého jazykovědce Maxe Fasmera (Фасмер, 2004) nejsou konkrétně francouzské kalky hojně zastoupeny (o čemž svědčí slovník lexikálních galicizmů v ruském jazyce, který je součástí mé rigorózní práce (Lednická, 2009, s. 1–473). Fasmer o svém Etymologickém slovníku napsal: «Если бы мне пришлось начать работу снова, я уделил бы большое внимание калькам и семасиологической стороне»¹¹ (Откупщиков, 2005, s. 235).

1.2.2 Příčiny a předpoklady lexikálního přejímání

Proces aktivního pronikání cizojazyčných slov do jazykové praxe je podle Krysiny závislý na následujících lingvistických příčinách (Крысин, 1996, s. 146–155):

- a) příčiny věcné, potřeba označit, pojmenovat nové věci, nové jevy, představy (**косметика, крем, пудра, информатика, планшет**);
- b) nutnost rozlišit obsahově blízké, avšak přece jen rozdílné pojmy (**пюре** – каша);
- c) tendence k eliminaci polysémie původního slova (**бюро** – офис);
- d) potřeba upřesnit pojem a některé jeho významové odstíny a přiřadit je tak k různým slovům, např. slov. **тотальний** – proti ruském всеобщий, всеобъемлющий;
- e) tendence vedoucí ke zjednodušení pojmenování, založená na principu ekonomie, kdy opisná slovní spojení jsou nahrazována jednoslovnými pojmenováními, např. franc. **жест** < телесное мановение;
- f) sociálně-psychologické příčiny a faktory přejímání: vnímání cizojazyčného slova jako atraktivnější ve srovnání s původním a zároveň komunikativní aktuálnost pojmu označovaného cizojazyčným slovem, např. **бутик** < магазин;

¹¹ Pokud bych musel začít práci znovu, věnoval bych velkou pozornost kalkům a semasiologii (překlad X. V.).

g) extralingvistické příčiny přejímání cizojazyčného lexika: těsné politické, ekonomicko-průmyslové a kulturní vztahy mezi národy, tj. nositeli jazyků na jedné straně a sociální, ekonomické a politické změny uvnitř země jazyka-příjemce; politická role země a jazyka, ze kterého dochází k přejímání na straně druhé (**дипломат** < франц. diplomat, **депутат** < франц. député) (Крысин, 1968, s. 21–23).

Od konce 17. stol. – počínaje vládou Petra I., přes vládu Jelizavěty Petrovny a vládou Kateřiny II. konče – po dobu dvou století prošlo Rusko výraznými změnami sociálními, ekonomickými, apod. Dělo se tak podle vzoru tehdejší Evropy, kdy významné postavení měla Francie a byla vzorem/příkladem pro evropské státy, které vstupovaly do těsných politických, ekonomicko-průmyslových a kulturních vztahů. Konkrétním a nejtypičtějším projevem těchto kontaktů mezi národy v rámci lexikálního přejímání je přejímání věcí, jevů, pojmů a spolu s nimi přejímání pojmenování, např. **театр, труппа, кулисы, суфлер, актер, спектакль; флот; крем, пудра, парфюмерия; плюмаж, брошка, корсет; экипаж**, apod.

1.2.3 Procesy formální a sémantické adaptace cizojazyčného slova v systému jazyka-příjemce

Jakákoliv cizojazyčná lexikální jednotka, která vstupuje do systému jazyka-příjemce se nutně podrobuje asimilaci. Pro daný proces je charakteristické zařazení nových prvků jak do systému slovo tvorby, morfologie, výslovnostních norem, tak i do lexikálně-sémantických vztahů. Veškerá slovní zásoba ruského jazyka, stejně jako jakéhokoliv jiného, je prostoupena historicky cizorodými prvky, nad jejichž původem se při komunikaci vůbec nezamýšlíme. Znamky o cizím původu jsou znatelné pouze u slov, která jsou řadou mluvčích stále ještě vnímána jako nová a neobvyklá. Lexikum, které je, v danou chvíli pro jazyk cizí, okazionální či cizorodé, se buď asimiluje a splyne s prapůvodním, anebo je zavrženo. Vše, co nachází své místo v systému současného ruského spisovného jazyka, nevybočuje za normativní rámec a je funkčně opodstatněné, je tudíž považováno za vlastní, ruské (Филин, 1981, s. 11).

Při přejímání cizojazyčného slova v ruštině dochází k odstranění hlásek a tvarů pro ruský jazyk netypických. Hlásky, ze kterých se slovo skládá, se podřizují platným fonetickým

zákonům v jazyce-příjemci. Slovo získává gramatické a slovtvorné kategorie, které jsou příznačné pro daný slovní druh, a vstupuje do nových sémantických vztahů (Шанский, 2007, s. 113).

Tento proces se ubírá dvěma směry. Jedním z nich je formální adaptace, tj. asimilace připravené cizojazyčné lexikální jednotky z hlediska fonetického, grafického a morfologického. Druhý směr je adaptace sémantická neboli vnitřní, týkající se významu.

1.2.4 Kritéria míry zdomácnění cizojazyčného slova v jazyce

Aby slovo mohlo být považováno za přejaté, musí podle Kryšina splňovat tato kritéria (Крысин, 2004, s. 44–45):

- přenos cizojazyčného slova pomocí fonetických a grafických prostředků
- přiřazení slova k slovním druhům a mluvnickým kategoriím
- fonetická a gramatická adaptace
- slovtvorná aktivita
- sémantické osvojení
- pravidelné užívání v řeči.

V následujících analýzách přejímek z francouzštiny, tedy LG jsme tato kritéria vesměs sledovali.

1.2.5 Obecné vnější znaky přejatých slov v ruském jazyce

Jak píše Rozental a kol. (Розенталь, Голуб, Теленкова, 2002. s. 69), lze v procesu lexikálního přejímání zaznamenat dvojí tendenci. První, kdy se cizojazyčné slovo začleňuje do systému ruského jazyka skrze tzv. fonologické síto jazyka-příjemce tedy ruštiny se časem rusifikuje a pozbývá příznaků cizosti, např. **шапка, дюжина**. V takových případech bývá nesnadné určit jazyk-původce.

Druhá tendence spočívá v částečném začlenění, kdy cizojazyčné slovo jako součást slovní zásoby jazyka-příjemce si zároveň zachovává příznak cizího původu. Jedná se o některé fonetické, morfologické a slovtvorné znaky přejímek, které jsou pro ruský jazyk netypické (např. nesklonná substantiva typu **кутюрье**).

Fonetické znaky

Mezi fonetické znaky cizojazyčných slov patří např. počáteční hláska [a] ve slovech jako аббат, абзац. Hláska [э] na začátku je příznačná zejména pro slova řeckého a latinského původu: эпоха, эра, этика, ale také pro francouzské přejímky этаж, этикет. Výrazným cizojazyčným rysem je výskyt hlásky Ф ve slově: софа. Za zmínku stojí hiát v kořenech slov, jenž je příznačný pro přejímky: поэт, театр, вуаль, гуашь, дуэль, диета. A v neposlední řadě pak transformace hláskových spojení z francouzštiny [by], [py], [vy] ... na бю, пю, мю, кю, вю, ај. v ruštině: бюст, парашют, пюре, кюре, гравюра, жури, костюм, ај.

Morfologické znaky – neměnnost neboli absence flexí

Nápadným morfologickým znakem přejatých slov je jejich neměnnost, tj. absence ohýbacích koncovek. Některá cizojazyčná substantiva se neskloňují, nemají odpovídající tvary jednotného a množného čísla: такси, кафе, пальто, боа, филе, кабаре, пари, жалюзи, метро, арго, рагу, рандеву, меню, a taktéž některá adjektiva, jako např. беж, каре, перванш, ај.

Slovotvorné znaky – cizojazyčné předpony a sufixy

Mezi slovotvorné cizojazyčné prvky patří cizojazyčné předpony: интервал, дедукция, индивидуализм, регресс, архимандрит, контрадмирал, антихрист, a sufixy: деканат, студент, техникум, редактор, литература, популизм, социалист, полемизировать atd.

Z klasifikace je zřejmé, že cizojazyčná slova přijímaná a adaptovaná do ruského jazyka si obvykle zachovávají vnější znaky cizosti, což v zásadě není překážkou pro jejich fungování.

Slovní zásoba, každého jazyka je proměnlivá a svědčí o jeho kulturním bohatství. Lexikální přejímání je dlouhodobý, komplexní a složitý proces, který není uzavřený, a proto je stále aktuální.

1.2.6 Internacionalizace slovní zásoby

S lexikálním přejímáním úzce souvisí proces internacionalizace jako výrazná tendence vývoje moderních jazyků, která se projevuje mimo jiné v ruštině i češtině (Gazda, 2002; Svobodová, 2006, 2007, 2009; Sborník UJČ AV ČR, 2003).

Ve vývojové dynamice slovní zásoby můžeme zaznamenat jistou tendenci ke sblížování. Ta se projevuje vznikem řad shodných slov mezinárodního charakteru, společných více jazykům. Tak je tomu i v případě lexikálních galicizmů, které se rozšířily v celoevropském, celosvětovém měřítku.

Jak píše Svobodová: „Tradičně bývá termín internacionalismy v lingvistice užíván pro výrazy s celosvětovým rozšířením, jejichž výchozími či zprostředkujícími jazyky jsou prestižní, významné jazyky, a to evropské i mimoevropské. Jedná se o jazykové prostředky užívané se zachováním shodného nebo alespoň podobného významového a komunikačního rámce ve více nepříbuzných jazycích určitého kulturního areálu, resp. společné kulturním jazykům“ (Svobodová, 2009, s. 28).

Podobně podle Arnoldové internacionalizmy jsou „words of identical origin that occur in several languages as a result of simultaneous or successive borrowings from one ultimate source“ (Arnoldová, 1986, s. 260)¹². Přejímky mezinárodního charakteru se tak objevují v celé řadě jazyků, které „si je pouze přizpůsobují fonetickým a pravopisným systémům a někdy také posunují jejich význam“ (Černý, 1998, s. 33). Otázkou je, v kolika jazycích se přejímka s toho či onoho jazyka musí vyskytnout, aby byla považována za mezinárodní.

Ze sborníku UJČ AV ČR, 2003 se dozvídáme, že v dosavadní literatuře převládá shoda v tom, že internacionalismy jsou slova převážně latinského a řeckého základu, která byla převzata do mnohých jazyků, přičemž anglicizmy do jisté míry představují v rámci internacionalizace zvláštní vyčleněnou problematiku. Buzássyová, s odkazem na německé zdroje, píše, že „**internacionalismus** je mezijazyková jednotka různé složitosti (slovo, morfém, konstrukce), prostřednictvím které se tvoří korespondující, ... tj. (formálně) kongruentní, obsahově ekvivalentní jednotky jednotlivých jazyků“ (Braun, Schaefer, Volmet 1990, s. 46). A dále, že „obsahová ekvivalentnost zahrnuje významovou blízkost (alespoň v jednom významu; mnohé internacionalismy jsou neosémantismy) a relativně blízkou komunikační a funkční platnost internacionalismů. Stylistická hodnota se může měnit, je to pohyblivá hodnota“ (Buzássyová K., Sborník, 2003, s. 6). Markowski a Worbs vyčleňují **polysémantické internacionalismy sémantické** o třech a více významech, u

¹² slova existující v několika různých jazycích jako výsledek současného nebo následného převzetí z jednoho zdrojového jazyka (překlad X. V.)

nichž nejméně dva významy získávají statut internacionalismů (Markowski, Worbs, 2003, s. 48 – 49). V naší práci se však budeme přidržovat definice internacionalismu výše zmíněných německých autorů, podle kterých pojem internacionalismus jako lexikální jednotka vykazuje následující vlastnosti: objevuje se současně ve více jazycích; má stejný nebo podobný význam v těchto jazycích; má stejnou nebo podobnou formu (více či méně obměněnou hláskovou, gramatickou a pravopisnou podobu); je srozumitelný bez překladu; je přejatý z určitého národního jazyka nebo odvozený z latinského nebo řeckého morfému (Braun, Schaefer, Volmert, 1990, s. 38).

Internacionalizační procesy v oblasti slovní zásoby jako výsledek mezinárodních kontaktů v oblasti politické, ekonomické a kulturní nejsou nové, vlastní jen současnému jazykovému vývoji. Ve vztahu k LG v ruštině konstatujeme, že se děly již v době, kdy prestiž Francie a postavení francouzštiny jako modelového jazyka měly vliv nejenom na vývoj ruského jazyka, ale i na celou řadu dalších jazyků, včetně jazyka českého. Dané procesy jsou diktovány vnitrojazykovými a extralingvistickými faktory¹³ a souvisí s civilizačními proměnami společnosti, rozvojem myšlení a poznání, kultury, vědy, techniky, apod. Etablování nových fenoménů v podobě věcí, jevů, představ, jež měly vliv na utváření společnosti, přineslo řadu nových (mezinárodních) pojmenování. Nacházíme tak ve slovní zásobě jazyků řadu podobných mezinárodních slov či výrazů. Pojmenování cizích reálií, které jsou příznačné pro jazyk-původce, v našem případě francouzštinu. Uvádíme dále příklady, ilustrující rozšířenost lexikálních galicizmů v ruštině, angličtině, češtině a polštině, které jsou roztríděny do vybraných tematických oblastí, viz. tabulka č.1¹⁴.

¹³ srov. viz. podkapitola 1.3.2.

¹⁴ Označení příkladů modrou barvou znamená, že se nejedná o přejímku z francouzštiny.

**Tabulka č.1 – Ilustrace rozšířnosti lexikálních galicizmů – internacionalismů
podle vybraných tematických oblastí**

	franc.	rus.	angl.	češ.	pol.
profese, funkce	millionnaire carrier héros acrobate guide artiste assistant patriote souffleur	миллионер карьер герой акробат гид артист ассистент патриот суфлёр	millionaire career hero acrobat guide artist assistant patriot prompter	milionář kariéra hrdina akrobat průvodce umělec/artista asistent vlastenec/patriot suflér	miloner kariera bohater akrobata przewodnik artysta asystent patriota sufler
obec	passage façade périphérie balcon situation allée gazon	пассаж фасад периферия балкон ситуация аллея газон	passage facade periphery balcony situation alley lawn/turf	pasáž fasáda periferie/periférie balkon/balkón situace alej/stromořadí trávník	pasaż fasada peryferia balkon sytuacja aleja gazon
gastronomie	mayonnaise salade menu croissant entrecôte béchamel(le)	майонез салат меню круассан антрекот бешамель	mayonnaise salade menu croissant entrecôte béchamel	majonéza salát menu croissant roštěnec bešamel/béchamel	majonez sałata menu croissant antrykot beszamel
nakupování	déficit brochure écran dialogue cosmétique poudre	дефицит брошюра экран диалог косметика пудра	deficit brochure display dialogue cosmetics powder	deficit brožura obrazovka dialog kosmetika pudr	deficyt broszura ekran dyalog kosmetyka puder
móda, oblékání	chic style accessoire béret garderobe saison	шик стиль аксессуары берет гардероб сезон	chic style accessory beret wardrobe, garderobe season	šik styl doplňěk baret-ka/rádiovka garderoba sezona/sezóna	szyk styl dodatek/akcesorium beret garderoba sezon
zdraví, nemoci	impotence cigarette grippe sclérose diète	импотенция сигарета грипп склероз диета	impotence cigarette grippe/influenza sclerosis diet	impotence cigareta chřipka skleróza/sklerosa dieta	impotencja papieros grypa skleroza dieta
kultura	ballet théâtre aquarelle bal	балет театр акварель бал	ballet theatre/theater aquarelle ball	balet divadlo akvarel bál	balet teatr akwarela bal
cestování	bagage	багаж	baggage	zavazadlo/-a	bagaż

	billet passeport automobile	билет паспорт автомобиль	ticket passport automobile/car	lístek pas automobil/auto	bilet paszport samochód/auto
sport	médaille discipline festival boxe finale	медаль дисциплина фестиваль бокс финал	medal discipline festival boxing final	medaile disciplína festival box finále	medal dyscyplina festiwal boks finał
příroda	ouragan température volcan girafe scorpion	ураган температура вулкан жираф, жирафа скорпион	hurricane temperature vulcan giraffe scorpion	uragán teplota vulkán/sopka žirafa šcorpion/škorpión štír	huragan temperatura wulkan zyrafa skorpion
domov	moniteur tabouret toilette lampe lustre	монитор табурет-ка туалет лампа люстра	monitor stool/tabouret toilet lamp chandelier	monitor taburet toaleta lampa lustr	monitor taburet/taburecik toaleta lampa żyrandol

Jako obecně jazyková tendence má internacionalizace v některých podsystemech jednotlivých slovanských jazyků paralelní realizaci, která se však v konkrétních případech může projevat specifickým způsobem. Příčinou toho mohou být jak dílčí typologické rozdíly mezi jazyky, tak nestejná kulturně-historická tradice jednotlivých slovanských jazyků. [...] Porovnání výskytu LG v lexikálních systémech současné ruštiny, češtiny, polštiny a angličtiny nicméně ukazuje, že v oblasti internacionalizačních procesů, jimž je lexikální přejímání, tyto jazyky vykazují narůstající převahu paralelních tendencí (LG mezinárodní) nad procesy diferenciacními (LG vlastní pouze jednomu z jazyků).

Při hodnocení procesu internacionalizace slovní zásoby z hlediska lingvistického můžeme souhlasit s Gazdovým tvrzením, že „internationalizační a integrační tendence v oblasti jazyka je třeba přivítat jako proces, který v konečném důsledku usnadňuje mezinárodní komunikaci a přispívá k mezinárodnímu porozumění“ (Gazda, s. 72 In. Sborník, 2003). Z hlediska lingvodidaktického tento proces má svůj potenciál, avšak při osvojování přejaté slovní zásoby mezinárodního charakteru z francouzštiny v kontextu jazykové triglossie je třeba přihlížet k možným obtížím (viz. dále kapitola 2.2.3).

1.3 Kontrastivní lingvistika jako základ metodického předvídání

Kontrastivní lingvistika, jinak také konfrontační lingvistika nebo kontrastivní analýza je východiskem pro paralelní zkoumání jazykových systémů. Její hlavní metodou je synchronní porovnávání a uvádění do protikladu dvou jazyků nezávisle na jejich příbuznosti, za účelem určování jejich izomorfních a alomorfních znaků. My se v této práci zaměřujeme na FJ, RJ a ojedinělých případech na ČJ. Proto uvedeme rámcově jejich klasifikaci, tj. jejich dílčí typologické rozdíly Francouzština, ruština a čeština patří do indoevropské jazykové rodiny, v níž se rozlišují různé jazykové skupiny a podskupiny. Francouzština je jedním z románských jazyků a ruština a čeština jako blízce příbuzné jazyky patří do skupiny jazyků slovanských. Jsou gramatické kategorie, které existují v ruštině a češtině, avšak ve francouzštině je nenajdeme a naopak. Např. na úrovni substantiv, v ruštině a češtině existují tři kategorie rodu, avšak francouzština má pouze kategorii mužského a ženského rodu. Slovanské jazyky včetně ruštiny a češtiny náleží k flexivnímu typu jazyků, zatímco francouzština tíhne k izolačnímu typu. Pro naše téma, tj. přejímky a možnosti přejímání mezi těmito jazyky, je podstatné, že ve flexivních jazycích hrají významnější roli než v jazycích izolačních afixy a koncovky, které mohou navíc kumulovat funkce (srov. Čermák, 2001, s. 204). Odhalení shod a rozdílů v používání jazykových prostředků různými jazyky, má důležitý význam z hlediska metodiky, neboť znalost rozdílů dovoluje překonávat jazykovou interferenci: vliv jednoho jazyka při užívání jiného jazyka.

Vývoji metodiky, založené na srovnávacích výzkumech osvojovaného jazyka (ruštiny) a jazyka mateřského žáků se např. věnuje Vagnerová (Вagner, 1995), zaměřuje se rovněž na výuku ruské slovní zásoby anglo-jazyčných studentů (Вagner, 2006). V českém a slovenském lingvodidaktickém prostředí se otázkám typologie ruské slovní zásoby ve srovnání s českou věnují např. R. Purm (Purm, 1969), J. Vlček (1985), Š. Eliáš (Eliáš, 1974)¹⁵, hodnocení ruské slovní zásoby v porovnání s českou z hlediska obtížnosti odhadu (S. Jelínek, Z. Oliverius, S. Poráková, a L. Ries, 1980), otázkami lingvodidaktické typologie cizojazyčného lexika se zabývá J. Bronec (Bronec, 1982), aj.

¹⁵ typologii lexika v plánu slovensko-ruském hodnotí z hlediska míry působení transferu při jejich zapamatování.

V této disertační práci jsou zkoumány francouzské lexikální přejímky v ruském jazyce v rámci kontrastivní lingvistiky z hlediska jejich metodické relevance ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka po stránce formální (morfologické a fonologické změny) a sémantické (významové změny) ve srovnání s jejich ekvivalenty v původním jazyce. Při ilustraci mezijazykových paralel FJ – RJ – ČJ se zde omezujeme vzhledem k rozsahu práce pouze na nejmarkantnější morfologické jevy a jevy v oblasti sémantických přeměn.

Následující kapitola se opírá o korpus LG, který jsme nashromáždili na základě excerpcí z etymologických, etymologicko-historických a také výkladových slovníků ruského jazyka. Jeho vybranou část uvádíme v příloze 1, v níž je získaný inventář systematizován následujícím způsobem: 1) Srovnání na úrovni formy – výslovnost, pravopis, slovtvorba v rámci ruštiny, gramatika; 2) Srovnání na úrovni významu; 3) Srovnání na úrovni kulturně historického kontextu slova (etymologie). Cílem této analýzy bylo vytvořit korpus LG, z něhož budeme vybírat vhodné (aktuálně funkční a frekventované) příklady pro zamýšlené didaktické využití (viz. kap. 3.4).

1.3.1 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni formy

Na základě mezijazykové srovnávací analýzy francouzštiny a ruštiny vznikly následující tabulky, které ukazují shodné (izomorfní) a rozdílné (alomorfní) znaky **podstatných jmen, přídavných jmen a sloves** na úrovni formální. V případě, že se francouzská přejímka vyskytuje i v češtině, uvádíme rovněž příklady české. Zaměřujeme se na oblast přejaté slovní zásoby z francouzštiny v ruštině, kterou v této práci nahlížíme jako druhý a další cizí jazyk a češtině jako v mateřštině žáků. Vycházíme zde z lingvistické analýzy a též z návaznosti na naši rigorózní práci (Lednická, 2009).

Tabulka č.2 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni podstatných jmen

Podstatná jména		
	Izomorfní znaky → kladný přenos	Alomorfní znaky → interference
Uplná asimilace francouzských substantiv ruským jazykem (v písemné podobě transliterace, v mluvené podobě fonetická modifikace)	ž. r. → ž. r.	ž. r. → m. r.
	m. r. → m. r. cauchemar → кошмар gilet → жилет secret → секрет résultat → результат tour → тур baton → батон sirop → сироп, сируп ¹⁶ banquet → банкет, banket idéál → идеал, идеál carton → картон, kartón capuchon → капюшон	m. r. → ž. r.
Francouzská substantiva v písmu zakončená na tzv. «e muet»	ž. r. → ž. r. affiche → афиша ¹⁷ remarque → ремарка température → температура actrice → актриса	ž. r. → m. r. soupe → суп douche → душ baguette → багет x bageta f. omelette → омлет x omeleta f. fourchette → фуршет mayonnaise → майонез x majonéza f. girafe → жираф ¹⁸ x žirafa f. banque → банк x banka f.
	m. r. → m. r. accessoire → аксессуар guide → гид absurde → абсурд x absurdita f. poète → поэт, poeta torchère → торшер risque → риск, risk artiste → артист aromate → аромат x aroma n. théâtre → театр	m. r. → ž. r. casque → каска lustre → люстра x lustr m.

¹⁶ srov. s čes. sirup, může vyvolat interferenci v oblasti pravopisu rus. сироп.

¹⁷ k záměně grafické koncovky «-e muet» ruským zakončením na «-a» dochází pouze ve vztahu k franc. substantivům ženského rodu.

¹⁸ v ruštině existuje dvojí tvar substantiva mužského i ženského rodu жирафа.

Francouzská substantiva zakončená vysloveným [l], [n] se v ruštině palatalizují a v pravopisu zakončují měkkým znakem.	ž. r. → ž. r. bretelle → бретель pédale → педаль x pedál m. banderole → бандероль migraine → мигрень, migréna médaille → медаль, medajle	ž. r. → m. r. parole → пароль garderobe → гардероб x garderoba f.
	m. r. → m. r. spectacle → спектакль portefeuille → портфель festival → фестиваль, festival	m. r. → ž. r. voile ¹⁹ → вуаль modèle → модель x model m.
Transformace zakončení (prvků) francouzských substantiv v ruském jazyce pro zachování kategorie rodu	ž. r. → ž. r. armée → армия fée → фея ²⁰	ž. r. → m. r.
	m. r. → m. r. mausolée → Мавзолей empyrée → эмпирей lycée → лицей apogée → апогей	m. r. → ž. r.
Transformace francouzských substantiv ženského rodu v ruském jazyce pomocí sufixů -к-а, -ик pro zachování kategorie rodu ²¹	ž. r. → ž. r. couchette → кушетка étagère → этажерка gouvernante → гувернантка, guvernantka statuette → статуэтка brunette → брюнетка x bruneta, brunetka	ž. r. → m. r.
	m. r. → m. r. tube → тубик x tuba	m. r. → ž. r.
Francouzská substantiva mužského rodu v neměnném tvaru v	m. r. → m. r. / ž. r. ²² боа → боа ²³ zébu → зебу ²⁴	m. r. → s. r. emploi → амплуа bra → бра

¹⁹ Srov. s franc. la voile (f.) – «plachta», «plachetnice».

²⁰ Srov. s českými ekvivalenty taktéž franc. původu, např. орхидея = orchidej (z franc. orchidée, f.); аллея = alej (z franc. allée, f.); эпопея = еропей (z franc. épopée, f); идея = idea (z franc. idée, f).

²¹ Jedná se o projev vyrovnávacích procesů a tendencí v širším chápání, jimž je morfologická adaptace (Martincová // Sborník, 2003, s. 18 - 19). V tomto případě jde o adaptaci pomocí slovtvorných formantů v rodově diferencující funkci. Existují však dubleta, kde vyrovnávací proces kolísá, např. rus. табурет a табурет-ка, češ. taburet (srov. stolička) < franc. tabouret.

²² Pro francouzštinu je příznačné to, že gramatický rod substantiv je nositelem významu. Tento jev byl převzat do ruštiny. Některá přejatá substantiva spolu se sémantikou si zachovala dvojí rod jako v původním jazyce, viz. dále pozn. pod čarou.

²³ V závislosti na příslušnosti k mluvnické kategorii rodu (mužskému nebo střednímu), dané slovo mění svůj význam: 1) maskulinum – «velký had z rodiny hroznýšů (škrtičů) žijících v tropických zemích»; 2) neutrum – «dlouhá ženská šála z kožešiny a peří».

ruském jazyce zůstala neohebná s koncovkami na -e, -и, -у, -ю, a také na -o a -а s výjimkou franc. puré f. → пюре, pyrэ.	marabout → марабу protégé → протеже curé → кюре portier → портье couturier → кутюрье attaché → аташе	collier → колье café → кафе résumé → резюме, resumé dragée → драже, дражэ atelier → ателье x ателиэр m. gelée → желе, želé filet → филе, filé pari → пари bureau → бюро dépot → депо, depo paletot → пальто ésquimau → эскимо passe-partout → паспарту ragoût → рагу, ragú menu → меню, menu taxi → такси, taxi tableau → табло, tablo
Sufixy francouzských substantiv přejatých (přejímek) v ruském jazyce – mužského rodu: - eur , - ier , - age	- eur → ёр, -ёр acteur → актёр, актёр rétoucheur → ретушёр monteur → монтёр, монтёр souffleur → суфлёр, суфлёр priseur → призёр ²⁵	- ier → -ёр, -ёр routinier → рутинёр perruquier → парикёр ²⁶ banquier → банкир, банкёр
	- age → -аж, пол(ь) → -яж, -áž paysage → пейзаж tricotage → трикотаж stage → стаж x stáž f. mirage → мираж reportage → репортаж x reportáž f. étage → этаж passage → пассаж x pasáž f. garage → гараж x garáž f.	
	- aire → -ер, -а́ révolutionnaire → революционер, revolucionář millionnaire → миллионер, milionář millionnaire → миллиардер,	- aire → ёр volontaire → волонтёр stagiaire → стажёр x stážista funiculaire → фуникулёр

²⁴ Nesklonné substantivum mužského a ženského rodu. Sudokopytník s dlouhými vztyčenými rohy, tukovým hrbem na hřbetě a mohutným lalokem pod krkem rozšířený v tropických a subtropických oblastech Afriky a Jižní Asie.

²⁵ Je zajímavé poznamenat, že ve vztahu k pozorovanému jevu, při transformaci franc. sufixu -eur dostáváme v ruštině sufix -ор: fureur → фурур, terreur → террур, réfrigérateur → рефрижератор.

²⁶ Srov. s franc. posticheur → постишёр – «odborník na výrobu paruk (v divadelních ateliérech (dílnách), také odborník na výrobu umělých knírů, vousů, licousů)». Z franc. posticheur < postiche – «nepravý, umělý, falešný».

	miliardář	
Sufixy francouzských substantiv přejatých (přejímek) v ruském a českém jazyce – ženského rodu: -ence, -ade		ž. r. → m. r. -ence → -анс nebo -янс: patience → пасьянс diligence → дилижанс
	ž. r. → ž. r. -ade → -ада, -áda estrade → эстрада, estráda	ž. r. → m. r. -ade → -ад, áda marinade → маринад x marináda, f. façade → фасад x fasáda, f. limonade → лимонад x limonáda, f. marmelade → мармелад x marmeláda, f.

Z tabulky č. 2 vyplývá, že ruština a čeština si začleňuje cizojazyčná slova specificky, lze vypořádat shody i rozdíly v přiřazení LG ke gramatickým kategoriím rodu v ruštině i češtině, např. festival m. → фестиваль m., festival m.; menu m. → меню n., menu n.; garderobe, f. → гардероба f. x гардероб m., passage m. → пассаж m. x pasáž f. Morfologické začlenění LG v ruštině má více shodných rysů s francouzštinou než je tomu v češtině. Rozdíly jsou i ve výskytu LG v ruštině a češtině. Při metodickém zpracování zkoumané slovní zásoby je třeba mít na paměti, že francouzská přejímka s odlišným rodovým začleněním v ruštině a češtině může působit interferenčně. Vnější znaky příznačné pro LG lze vypořádat jak ruštině, tak i v češtině, např. franc. **-age** → rus. **-аж**, čes. **-až**, franc. **-ade** → rus. **-ад/-ада**, čes. **-áda**, aj. Sufixy francouzské původu mohou sloužit jako distinktivní rysem LG pro určování podobnosti slov přejatých z francouzštiny v ruštině a češtině. Stejně tak jako např. franc. **-iste** → rus. **-ист**, čes. **-ista**, aj.

Tabulka č.3 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni přídavných jmen

Přídavná jména		
	Izomorfní znaky → kladný přenos	Alomorfní znaky → interference
<p>-aire → -ар-/-яр- + -н-ый x -ár- + -n-í</p>	<p>populaire → популярный x populární vulgaire → вульгарный x vulgární solidaire → солидарный x solidární élémentaire → элементарный x elementární sanitaire → санитарный légendaire → легендарный vétérinaire → ветеринарный parasitaire → паразитарный</p>	
<p>-ique → -ич-н-ый / -ич-еск-ий x -ick-ý</p>	<p>élastique → эластичный, elastický identique → идентичный, identický comique → комический x komický érotique → эротический x erotický excentrique → эксцентрический x excentrický diplomatique → дипломатический x diplomatický épique → эпический x epický stratégique → стратегический x strategický panique → панический x panický narcotique → наркотический x narkotický pathétique → патетический x patetický sporadique → спорадический x sporadický laconique → лаконический x lakonický théorique → теоретический x teoretický physique → физический x fyzický flegmatique → флегматичный x flegmatický électrique → электрический x elektrický barométrique → барометрический x barometrický catégorique → категорический x kategorický organique → органический x organický</p>	

<p>-if → -ив-н-ый x -iv- n-í</p>	<p>conservatif → консервативный x konzervativní négatif → негативный x negativní positif → позитивный, pozitivní expansif → экспансивный x expanzivní extensif → экстенсивный x extenzivní massif → миссивный x masivní portatif → портативный administratif → административный x administrativní réactif → реактивный x reaktivní naïf → наивный x naivní fictif → фиктивный x fiktivní</p>	
<p>-eux, -euse → -оз-(-ёз-)/-ез + -н-ый x -óз-/-éz- + -n-í</p>	<p>sérieux, sérieuse → серьёзный, seriózní curieux, curieuse → курьёзный x kuriózní odieux, odieuse – «гнусный, ненавистный» → одиозный gangreneux, gangreneuse → гангренозный scandaleux, scandaleuse – «постыдный, нетерпимый» → скандалёзный nerveux, -euse → нервозный x nervózní tendancieux, tendancieuse → тенденциозный pompeux, pompeuse → помпезный x pompézní</p>	
<p>-al → -аль-/-яль + -н- ый x -ál-n-í</p>	<p>idéal → идеальный x ideální oriental → ориентальный x orientální légal → легальный x legální loyal → лояльный x loajální mental → ментальный x mentální total → тотальный x totální international → интернациональный normal → нормальный x normální théâtral → театральный x teatrální phénoménal → феноменальный x fenomenální social → социальный x sociální optimal → оптимальный x optimální radical → радикальный x radikální monumental → монументальный x monumentální frontal → фронтальный x frontální amoral → аморальный x amorální</p>	

	communal → коммуна <u>ль</u> ный x komunální	
-el → -аль- + -н-ый x -ál- + -н-í/-н-ý	ponctuel → пункту <u>а</u> льный x punktuální professionnel → профессио <u>на</u> льный x profesionální officiel → офици <u>а</u> льный x oficiální individuel → индивиду <u>а</u> льный x individuální intellectuel → интеллект <u>у</u> альный x intelektuální visuel → визу <u>а</u> льный x vizuální confidentiel → конфиде <u>н</u> циальный x konfidenční naturel → натур <u>а</u> льный x naturální industriel → индустри <u>а</u> льный x industriální réel → ре <u>а</u> льный, reálný textuel → текст <u>у</u> альный x textuální	
-ale → -аль- + -н-ый x -ál- + -н-í -ile → -иль- + -н-ый x -n-í -il → -иль- + -н-ый x -n-í -e → -н-ый x -n-í -ole → -н-ый x -n-í -ide → -н-ый x -n-í -et → -н-ый x -n-í -ant → -н-ый x -n-í	banale → бан <u>а</u> льный x banální sale → с <u>а</u> льный mercantile → мерканти <u>л</u> ьный x merkantilní infantile → инфанти <u>л</u> ьный x infantilní stérile → стер <u>и</u> льный x sterilní textile → тексти <u>л</u> ьный x textilní subtil → суб <u>т</u> ильный x subtilní amorphe → амор <u>ф</u> ный x amorfní monotone → моно <u>т</u> онный x monotónní synchrone → синхрон <u>н</u> ый x synchronní moderne → модер <u>н</u> x moderní frivole → фривол <u>ь</u> ный x frivolní solide → солид <u>н</u> ый x solidní concret → конкрет <u>н</u> ый x konkrétní discret → дискрет <u>н</u> ый x diskrétní élégant → элеган <u>т</u> ный x elegantní extravagant → экстраваган <u>т</u> ный x extravagantní	

-ard → -ap- + -н-ый	chicard → шика <u>р</u> ный	
-ain → -ен- + -н-ый x -én- + -н-í	souverain → сувер <u>е</u> нный x suver <u>é</u> nní	
	à jour → ажурный de jour → дежурный ²⁷	Francouzské podstatné jméno v předložkové vazbě → ruské přídavné jméno
Názvy barev: neohobné tvary	orange → о <u>р</u> анжевый, о <u>р</u> ан <u>ж</u> ový lilas → ли <u>л</u> овый x ше <u>й</u> иковý a lila beige → бе <u>ж</u> неизм. и бе <u>ж</u> евый x б <u>е</u> žový bordeaux → бор <u>д</u> о, неизм. и бор <u>д</u> овый x bordó, bor <u>de</u> aux électrique → э <u>л</u> ек <u>т</u> рик ²⁸ pervenche → пер <u>в</u> анш ²⁹	

Popis tabulky. V oblasti francouzských přídavných jmen frekventovanými příponami jsou -aire, -ique, -if. Přídavná jména se morfologicky transformují pomocí odpovídajících přípon jazyka-příjemce. V ruštině se francouzská adjektiva ve většině případů začleňují do skupiny tvrdých přídavných jmen (vzor новый), kdežto v češtině je tomu naopak (vzor jarní), např. populaire → популярный x популярнí, pompeux, pompeuse → помпезный x помпезнí, naïf → наивный x наивнí. Výjimku tvoří franc. adjektiva zakončená na -ique: sporadique → спорадический x спорадикý, élastique → эластичный, эластикý, dále pak např. réel → реальный, реальнý. Pro některá franc. adjektiva v ruštině nenajdeme ekvivalent v českém jazyce, např. sale → сальный, chicard → шикарный.

²⁷ Интересно заметить, что прил. дежурный приобрело также черты и грамматические признаки существительного и относится к группе субстантивизированных прилагательных типа больной, больная, дежурный, дежурная образованных за счет перехода от одной части речи в другую. В данном случае это «словобразовательные репрезентации лексико-грамматических разрядов со значением отношения к полу» (Бондаренко, 2004, s. 230) Ср. Тот, кто дежурит. Выставить дежурных у входа. Д. по школе. Д. по станции (дежурящий заместитель начальника станции) (ТСРЯ Шведовой, 2007, с. 186).

²⁸ неизм. Голубовато-синий. Цвет э. Платье э. От франц. bleu électrique – «ярко-голубой» (ТСРЯ, Шведова, 2007, с. 1124).

²⁹ неизм. Серовато-голубой. Шёлк цвета п. От франц. bleu pervenche < bleu – «голубой» + pervenche – «барвинок» (растение) (ТСРЯ, Шведова, 2007, с. 621). Srov. Larousse: Couleur bleu clair tirant sur le mauve. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pervenche/59852?q=pervenche#59486>.

Zvláštní skupinu tvoří francouzská přídavná jména označující názvy barev. Transformace těchto lexikálních galicizmů je převážně nepravidelná, až na jednu výjimku (orange → оранжевый, oranžový). V ruštině a češtině jsme v jednotlivých případech zaznamenali dvojí tvar adjektiva pro původní franc. beige, bordeaux, lilas – pravidelný flexivní (бежевый, бордовый, šeříkový) a neměnný tvar (беж, бордо, lila). Na rozdíl od ruštiny v češtině se vyskytuje pouze jeden tvar adjektiva srov. bordó, bordeaux (neměnný tvar ve dvojí pravopisné podobě), béžový (ohebný tvar). Stejně tak v ruštině byl zaznamenán jen jeden pravidelný tvar (лиловый) ve srovnání s češtinou. Za zmínku stojí dva příklady přejatých franc. adjektiv v ruštině электрик a перванш, která si zachovala svou neměnnou podobu jako v jazyce-původci. Dané lexikální galicizmy byly lexikograficky zachyceny relativně nedávno³⁰.

Tabulka č.4 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni sloves

Slovesa		
	Izomorfní znaky → kladný přenos	Alomorfní znaky → interference
-er → -овать, -оват	protester → протест-о <u>в</u> ать, protestovat risquer → риск-о <u>в</u> ать, riskovat, riskovat mobiliser → мобилиз-о <u>в</u> ать, mobilizovat arrêter → арест-о <u>в</u> ать fabriquer → фабрик-о <u>в</u> ать chiffrer → шифр-о <u>в</u> ать, šifrovat accrediter → аккредит-о <u>в</u> ать, akreditovat dicter → дикто <u>в</u> ать, diktovat organiser → организ-о <u>в</u> ать, organizovat réviser → ревизо <u>в</u> ать	
-er → -ир- + -овать x -оват	défiler → дефил-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать x defilovat afficher → афиш-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать protéger → протез-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать x protežovat saboter → сабот-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать x sabotovat patrouiller → патрул-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать dresser → дресс-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать souffler → суфл-и <u>р</u> -о <u>в</u> ать	

³⁰ V etymologických slovnících M. Fasmera a P. J. Černých se slova перванш электрик nevyskytují. Jsou lexikograficky zachyceny ve výkladovém slovníku ruského jazyka pod red. vedením N. J. Švedové (ТСРЯ, Шведова, 2007).

	<p>figurer → фигур-<u>ир</u>-овать x figurovat débuter → дебу<u>т</u>-<u>ир</u>-овать x debutovat exploiter → эксплуат-<u>ир</u>-овать, exploatovat traiter → трет-<u>ир</u>овать diriger → дириж-<u>ир</u>-овать x dirigovat tatouer → тату-<u>ир</u>-овать choquer → шок-<u>ир</u>-овать x šokovat émigrer → эмигр-<u>ир</u>-овать x emigrovat draper → драп-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь engager → ангаж-<u>ир</u>-овать x angažovat équiper → экип-<u>ир</u>-овать bouder → буд-<u>ир</u>-овать jongler → жонгл-<u>ир</u>-овать x žonglovat galoper → галоп-<u>ир</u>-овать grimer → грим-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь débaucher → дебош-<u>ир</u>-и<u>т</u>ь flâner → флан-<u>ир</u>-овать gesticuler → жестикул-<u>ир</u>-овать x gestikulovat voltiger → вольтиж-<u>ир</u>-ова<u>т</u> convoyer → конво-<u>ир</u>-овать manquer → манк-<u>ир</u>-овать négliger → negliж-<u>ир</u>-овать réhabiliter → реабилит-<u>ир</u>-овать x rehabilitovat outrer → утрир<u>о</u>вать discréditer → дискредит-<u>ир</u>-овать x diskreditovat discriminer → дискримин-<u>ир</u>-овать x diskriminovat</p>	
<p>-ir → -ир- + -овать x -ovat</p>	<p>applaudir → аплод-<u>ир</u>-овать x aplaudovat jouir → жу-<u>ир</u>-овать farcir → фарш-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь garnir → гарн-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь décatir → декат-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь и декат-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь garantir → гарант-<u>ир</u>-овать x garantovat servir → серв-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь, servírovat</p>	
<p>-ier → -ир- + -овать x -ovat</p>	<p>parier → пар-<u>ир</u>-овать photographier → фотограф-<u>ир</u>-ова<u>т</u>ь, fotografovati</p>	

Při začleňování francouzských sloves čeština oproti ruštině odtrhává infinitivní franc. konvoky -er, -ir, aj. a přidává příponu -ovat. Výjimku tvoří sloveso servir → servírovat.

Při začleňování francouzských slov v ruštině dochází rovněž k přechodu od jednoho slovního druhu k druhému. Zaznamenali jsme následující příklady přechodu neboli gramatického přehodnocení:

- přídavné jméno → podstatné jméno (royal, adj. → **рояль**, subst.; nocturne, adj. → **ноктюрн**, subst.)
- sloveso → podstatné jméno (garnir – «zásobovat», «zdobit» → **гарнир**, subst. – «příloha»)
- příslovce (předložka) → podstatné jméno (contre, předl. → **контры** (subst., mn. č.), obvykle ve slovních spojeních: **в контрах** – «в ссоре (с кем-либо)»)

Avšak v převážné většině případů francouzská slova, stejně tak jako i jiná cizojazyčná slova, určitého slovního druhu se v ruském jazyce začleňují pod identickou gramatickou kategorií.

1.3.2 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni významu

1.3.2.1 Lexikalizované složeniny (kompozita) v ruštině přejeté z francouzštiny

Většina slov cizího původu v ruském jazyce etymologické vztahy s příbuznými kořeny jazyka-původce postupem času ztrácí. Tento proces je nazýván **deetymologizací**, kterou se rozumí «ztráta etymologické průhlednosti slova, vytržení slova z původního etymologického hnízda a lexikálních souvislostí» (Janyšková, 2017). Odhalováním na první pohled neviditelných vztahů přejímky s jejím ekvivalentem ve zdrojovém jazyce je možné podpořit správné pochopení, skutečně uvědomělé porozumění základu z různých hledisek, např. z hlediska pravopisného, významového aj.

- eau de Cologne³¹ → **одеколон**, srov. s čes. kolínská voda
- chef-d'œuvre → **шедевр**
- nature morte → **натюрморт**
- garderobe³² → **гардероб**, srov. s čes. garderoba

³¹ Doslovně «voda z Kolína nad Rýnem, Cologne, kolínská voda»; byla pojmenována podle vynálezce Johanna Maria Farina z Kolína nad Rýnem (1685 — 1766). Čeština nepodlehla deetymologizaci tohoto slova.

³² franc. slovo garderobe je utvořeno od garde – «uchovávaní» + robe – «šaty, oblečení».

- crêpe de Chine³³ → **крепдешин**, srov. s čes. krepdešín
- abat-jour → **абажур**
- chaise longue → **шезлонг**
- Plombières-les-bains → **пломбир**³⁴

«V důsledku deetymologizace významu se slova cizího původu stávají nemotivovanými» (Розенталь, Голуб, Теленкова, 2002) (překlad X. V). Motivace cizojazyčných složenin se v procesu asimilace mění, přechází od jazyka-původce k jazyku-příjemci. Tomuto jevu, který v sobě skrývá potenciál z hlediska lingvodidaktického je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

1.3.2.2 Falešní přátelé

Termín «falešní přátelé» byl poprvé zaveden M. Koesslerem a J. Derocquigny v roce 1928 a spolu s ním se zrodil účinný způsob jak předcházet interferenčním vlivům a nenechat se spoutat v sítích slovní zásoby cizího jazyka. Tento pojem se zpočátku omezoval pouze na slova, která mají etymologické vzájemné vztahy, ale časem se jejich zorné pole rozšířilo.

Homonyma jsou slova, která svojí zdánlivou formální podobností klamou, protože svým vnitřním obsahem se liší. Do této skupiny slov lze zahrnout řadu lexikálních přejímek z francouzštiny v ruštině. Uvedeme zde některé z nich:

- régisseur → **режиссёр**³⁵, srov. s čes. *réžisér*: francouzská přejímka v ruštině a stejně tak i v češtině prošla procesem **meliorace**, tj. v novém jazykovém prostředí došlo ke zlepšení významu téhož přejímky v obou jazycích ve srovnání s svým ekvivalentem v jazyce-původci.
- coupé → **купе**³⁶ srov. s čes. kupé: neshoda ve významech vznikla v důsledku procesu **archaizace** franc. slova coupé (m.) 1660 – «compartiment de diligence»³⁷.

³³ – doslovně «krep z Číny, čínský krep».

³⁴ "высший сорт сливочного мороженого". Происходит от названия франц. курорта Plombières в департаменте Вогезы. В русском языке это слово употреблялось в форме пломбьер. В этой форме встр. в очерке Григоровича «Свистулькин», 1851 г. В форме пломбир известно с начала 900-х гг. XX в.

³⁵ rus. режиссер pochází z franc. régisseur, které pramení (pochází, vychází) z lat. regere – «vládnout, směřovat». Ve franc. však je ekvivalentem rus. режиссер – metteur en scène (v divadle, v kině), réalisateur (výlučně v kině), kdežto régisseur je «pomocník režiséra».

³⁶ – «oddělení v osobním železničním voze, které se zavírá dveřmi nebo obecně oddělení v takovém voze», je původem z franc. франц. coupé < couper – «oddělovat, dělit», ve franc. však ekvivalentem ruskému купе je slovo compartiment (srov. купированный вагон = voiture/wagon à compartiments), kdežto coupé – «rozřezaný, rozkrájený».

³⁷ дилижанс, m. r. – «několikamístný kočár určený pro převoz cestujících, pošty a zavazadel, je původem z franc. diligence, ž. r., vychází z lat. diligens – «svižný, živý».

- vinaigrette → **винегрет**³⁸: změna významu v důsledku posunu významu od obsahové složky salátu k označení celého složení pokrmu (**synekdocha**, založená na části a celku). V češtině ekvivalent chybí.
- baton → **батон**³⁹: změna významu na základě vnější podobnosti podle tvaru předmětů (**metafora**, založená na podobnosti). V češtině ekvivalent chybí.
- boutique → **бутик** srov. s čes. butik: změnou jazykového prostředí došlo k **melioraci**, francouzské slovo jak v ruštině tak i češtině zlepšilo svůj význam, povýšilo ve své funkci, tj. «слово, которое в языке источнике именуется обычным объектом, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительному, более престижному» (Крысин, 1996, s. 153)⁴⁰.

Při přechodu z jednoho lexikálně-sémantického systému jazyka do druhého se cizojazyčná lexikální jednotka obvykle kromě své formální transformace značně mění sémanticky. Na úrovni semantiky lze tak pozorovat vývojové posuny v sémantické struktuře srovnávaných francouzských přejímek v ruštině a češtině s jejich ekvivalentem v jazyce-původci (deetymologizace, meliorace, metafora, synekdocha, archaizace). Obsahová struktura slova v procesu asimilace v přijímajících jazycích (stejně tak i v jazyce-původci) vstupuje do paradigmatu nového jazykového prostředí, v němž se nachází v neustálém pohybu.

Mnohé francouzské lexikální přejímky v ruštině a češtině svou vnější formální podobou s ekvivalenty v jazyce-původci se tak mohou stát zdrojem nedorozumění, nesprávného určování významu slov v důsledku působení mezijazkového interfečního vlivu (např. rus. **табло** x čes. tablo < franc. tableau).

Mezi francouzskými lexikálními přejímkami lze vyčlenit ty, které jsou společné více jazykům a mají mezinárodní charakter (např. **boutique, régisseur, vinaigrette, nature morte, passage, mayonnaise, tabouret** a mnohé další), a ty které jsou vlastní pouze ruskému jazyku (např. **пломбир, сосиска**, aj.).

³⁸ Прим. с поясн.: в русском языке слово **винегрет** из франц. vinaigrette – «холодная заправка в салат, сделанная из растительного масла, уксуса и соли, часто с добавлением специй» от vinaigre – «уксус», получило значение «холодное кушанье из нарезанных овощей, мяса или рыбы, яиц с соусом, маслом».

³⁹ **батон** s významem «бílý chleba protáhlého, podlouhlého tvaru» má svůj původ z franc. bâton – doslovně «hůlka, hůlčička». Srov. také s baguette → багет, багета

⁴⁰ slovo, které v jazyce-původci pojmenovává obyčejný objekt, v jazyce-příjemci je přiřazeno /připojeno k objektu v tom či onem smyslu významnějším, prestižnějším (překlad X. V.)

1.3.2.3 Metodická doporučení

Z lingvodidaktického hlediska uvědomělé srovnávání francouzských lexikálních přejímek v ruském jazyce s jejich ekvivalenty v jazyce-původci vede k úplnějšímu odhalení shodných a rozdílných znaků srovnávaných jazyků.

V. Janíková poukazuje na to, že z lingvodidaktického hlediska cvičením zaměřeným na překonávání lexikální interference často chybí tvořivost, různorodost, kontext nebo se tato cvičení omezují na část explanační a uvedení příkladů. Při uvádění nedostatků, na základě analýzy učebnic a průzkumů v oblasti procesu výuky, Janíková dochází k závěru, že cvičení, která by byla zaměřená více kreativně a komunikativně, mohla by nepochybně udělat danou problematiku zajímavější a dostupnější pro učící se jedince (Janíková, 2005, s. 73).

1.3.2.4 Srovnávání pro účely výuky

Je nutno mít na paměti, že „didakticky motivovaný popis je kategorií lingvistickou a učební materiál – kategorií didaktickou“ (Hendrich, 1988, s. 25). To znamená, že výsledky a metody srovnávací analýzy nám dovolují systematizovat, seskupovat posuzované jazykové jevy srovnávaných jazyků, avšak při výsledném rozvržení, určení posloupnosti učební látky lingvodidaktika musí především přihlídnout k psychologickým zákonitostem procesu osvojování a k podmínkám výuky cizím jazykům. O problematice psychologických zvláštností osvojování slovní zásoby v procesu výuky druhému a dalšímu cizímu jazyku je pojednáno v kapitole 2.

1.3.3 Didakticky relevantní mezijazykové vztahy FJ – RJ – ČJ na úrovni kulturně historického kontextu

Zkoumání vzájemného vztahu jazyka a kultury v procesu výuky řečové komunikaci je věnována v posledních desetiletích značná pozornost mezi odborníky. V oblasti ruské jazykovědy lze pozorovat několik vývojových tendencí interpretace faktů kultury pro naplňování výukových cílů. První směr seznamování se s kulturou doporučuje vyučujícím postupovat cestou od jazykových faktů k faktům kultury a je rozpracováván v rámci lingvoreálií (лингвострановедение). Daný přístup k učení se jazyku v kulturním kontextu byl rozpracován v 70. a 80. letech 20. století v pracích Vereščagina a Kostomarova a dále

se odráží v řadě dalších publikací, např. Воскресенская, 1985; Мамонтов, 2000; Верещагин, Костомаров, 2005.

Druhá tendence jde opačným směrem při seznamování se s kulturou. Vyučujícímu se doporučuje jít cestou od osvojování faktů kultury k jazykovým prostředkům, kterými jsou vyjádřeny. Vzájemná interakce jazyka a kultury se začala v rámci tohoto směru zkoumat v lingvokulturologii (лингвокультурология), nové oblasti lingvistiky, která zkoumá zvláštnosti jazykového obrazu světa nositelů (ruského) jazyka (Телия, 1996; Воробьев, 1997; Маслова, 2001 a další).

Dalším metodicky významným směrem zkoumání cizojazyčné kultury je směr, který je nazýván jako „dialog kultur“ nebo „interkulturní komunikace“ (Харченкова, 1994; Сафонова, 1996; Гудков, 2000; Тер-Минасова, 2000) Tento směr, který je rovněž označován termínem „polykulturní přístup“ (Сысоев, 2008), je z hlediska naší práce významný, protože se neomezuje pouze osvojováním cizího jazyka, ale rovněž mateřština učících se jedinců je nedílnou součástí interkulturního dialogu při utváření interkulturní kompetence učících se jedinců ve výuce. Problematice utváření interkulturní kompetence se věnuje také Бердичевский, mimo jiné i utváření interkulturních gramatických a lexikálních návyků (Бердичевский, 2011).

Je zřejmé, že jazyk a kultura jsou kategorie, které jsou mezi sebou těsně provázány. Jak píše Воскресенская, «язык отражает современную культуру, накапливая и сохраняя достижения познавательной деятельности человечества, закрепляет и отражает в своих формах и единицах предшествующее и современное состояние культуры, познание которых опосредуется языком» (Воскресенская, 1985, s. 8)⁴¹.

Podobně usuzuje J. Picoche, když píše, že «il faut, pour comprendre pleinement un mot, bien connaître la culture dans la quelle s'insère le concept au quel il sert de support»⁴² (J. Picoche, 1977, s. 41). Aby bylo možné v plné míře porozumět slovu, je nezbytné znát kulturu, do které se začleňuje koncept, ke kterému slovo slovní forma náleží. V kontextu

⁴¹ Jazyk je odrazem současné kultury, ve kterém se hromadí a uchovávají výsledky poznávací činnosti člověka. Jazyk tak upevňuje a odráží ve svých formách a jednotkách předchozí a současný stav kultury, jejichž poznání je zprostředkováno jazykem (příklad X. V.).

⁴² Aby bylo slovo plně pochopeno, je třeba znát kulturu, do níž náleží koncept, jehož je slovo nositelem (příklad X. V.).

výuky dalšího cizího jazyka, v našem případě ruštině, slovní zásoba je vodítkem, bránou do světa kultury.

Přejímka jako fenomén mezijazykového vlivu nebo jazykového přenosu je besprostředním odrazem dynamického vývoje jazyka, který v lexikálním plánu citlivě reaguje na potřeby společnosti. Ostatně stačí srovnat etymologické slovníky z hlediska výskytu/absence slov (jejich aktuálnosti) v průběhu času⁴³. Slovníky zachycující okolní svět v abecedním pořádku odrážejí vývoj národa s jeho vymoženostmi v technické, ekonomické, sociální, kulturní a dalších oblastech, jeho myšlenky, představy, ideje, jimiž společnost žije v určitém časovém úseku svého historického vývoje.

Hluboká znalost slovní zásoby jakéhokoli jazyka spolu s dynamikou jejího vývoje přispívá ke komplexnějšímu porozumění společnosti kolem nás, její mentalitě, hodnot, kultury, historie apod., rovněž dává jednotlivci možnost rozvíjet se v rámci této společnosti.

Různé národní kultury se nikdy neshodují. Každá z kultur sestává ze specifických národních a sdílených mezinárodních prvků. Soubory shodných (mezinárodních) a rozdílných (národních) jednotek se u každé z dvojic srovnávaných kultur budou lišit, „a proto, když je řeč o jejich odhalení, vždy se má na mysli relativnost získaného inventáře, závislost jeho obsahu na výsledcích konkrétního srovnání (Верещагин, Костомаров, 1990, c. 41) (překlad X. V.).

Kultury jsou ve vzájemném vztahu a prestiž dlouhotrvající nebo dočasná té které kultury, spojená zpravidla s politickými okolnostmi, podporuje fenomén přejímání cizích slov (J. Picoche, 1977, s. 40).

1.3.4 O mezijazykovém a mezikulturním potenciálu lexikálních galicizmů ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka

Přejatá slova, konkrétně francouzského původu, přejatá odlišnými typy jazyků-příjemců, jsou podrobována změnám jak na úrovni formální, tak na úrovni obsahové. V současné době se dané lexikální jednotky mohou lišit sémantickým obsahem a rozsahem, dále svou psanou podobou, výslovností, příslušností k jednotlivým slovním druhům a gramatickým

⁴³ viz. Slovník lexikálních galicizmů v ruském jazyce. Словник лексических галлицизмов в русском языке, Příloha Rigorózní práce, Xenie Lednická, 2009.

kategoriím ve srovnání s původním ekvivalentem v jazyce-původci. Jejich využití v procesu výuky nám dovolí za předpokladu zapojení odpovídajících postupů a metod odkrýt shodné a rozdílné prvky mezi srovnávanou slovní zásobou v kontextu CJ2 – CJ1 – mateřština.

1.4.1.1 Formální změny lexikálních jednotek, přecházejících z jednoho jazykového systému (jazyk-původce) do druhého (jazyk-příjemce)

Například, vytvářením paralel v **plánu gramatickém** mezi přejímkou v ruském a českém jazyce a jejich francouzským ekvivalentem ruské **бaгeт** m. r. – franc. la baguette ž. r. – české bageta ž. r. se mezi nimi projevují shodné a rozdílné rysy. Český jazykový systém při přejímání cizojazyčných slov si obvykle zachovává původní rodovou kategorii podstatných jmen jazyka-původce. Kdežto ruština se při adaptaci zpravidla řídí koncovkou substantiva, tudíž na základě fonetické reprodukce francouzské substantivum baguette končící ve výslovnosti na souhlásku [t] bylo tudíž začleněno ke kategorii rodu mužského.

1.4.1.2 Změny v sémantice lexikálních jednotek, přecházejících z jednoho jazykového systému (jazyk-původce) do druhého (jazyk-příjemce)

Při srovnávání daných lexikálních jednotek v **sémantickém plánu** se projevují asymetrické struktury na úrovni obsahu: ruské **бaгeт** se užívá ve významu 1. Планка для рамок и карнизов. 2. кул. Длинный батон хлеба. Sémantika franc. baguette je mnohem širší: 1. палочка, прут. 2. прутик лозоходца (baguette de coudrier du sourcier); волшебная палочка (baguette magique) 3. шомпол – «стержень для чистки и смазки канала ствола ручного стрелкового оружия или, в старину, для забивания заряда в ружья, заряжаемые с дула». 4. барабанные палочки (baguettes à tambour); дирижерская палочка (baguette de chef d'orchestre). 5. Длинный французский батон (baguette de pain). 6. Планка для изготовления картинных рам (baguette d'encadrement) и карнизов (baguette décorative). 7. стрелка, прямая, вертикальная отделка на чулках (bas à baguette), носках. 6. палочки для еды (baguettes, мн. ч.) atd. V českém jazyce se však bageta užívá pouze ve významu křupavého pekařského výrobku podlouhlého tvaru. Asymetrie sémantických struktur lexikálních paralel je možné vysvětlit tím, že slovo, polysémní v jazyce-původci, se zpravidla nepřejímá se všemi svými významy, avšak pouze v rámci jednoho nebo části významů. Z toho vyplývá, že

francouzské lexikální přejímky nedisponují velkou lexikální polysémií.

Aby došlo k identifikaci významu cizojazyčného slova v kontextu recepcce/produkce řečové činnosti „musíme vlastně znát nejen samotný význam slova, ale rovněž vědět co nejvíce o tom, co se skrývá za slovem (existence znalostí kulturního pozadí jazyka), o předmětu-pojmu (thing meant), o jeho místě a funkcích ve světě, v němž se ten který jazyk užívá jako reálný prostředek komunikace“ (Тер-Минасова, 2000, s. 35) (překlad X. V.).

1.4.1.3 Kulturně-historický kontext srovnávaných lexikálních jednotek

V **kulturně-historickém plánu** se odhaluje vertikální kontext slova, který dovoluje pochopit kulturně-historickou hodnotu tradic odrážejících se v předmětném, pojmovém světě toho či jiného osvojovaného jazyka a kultury. Například, v celém světě *baget* ve významu «длинного французского батона» je považován za symbol francouzské kuchyně. Samotní Francouzi ji však spojují výhradně s Paříží. Podle jedné z verzí, se úplně první bagety objevili v 18. století. Tehdy se rozšířilo používání pecí s přívodem páry, což umožnilo vytvoření výtečné kůrčičky. Posléze, v roce 1920 byl přijat zákon, zakazující francouzským pekařům pracovat před čtvrtou hodinou ranní. To znemožnilo pečení tradičního chleba ke snídani zákazníků. Na pomoc pekařům přišla fantazie a těsto začali formovat do podoby dlouhého tenkého pleťence a zadělávat ho kváskem z čerstvého droždí. Takový způsob přípravy a formování těsta do značné míry zkrátil dobu pečení polotovaru, a umožnil, aby Francouzi měli ke snídani čerstvé pečivo. Je zajímavé podotknout, že ruské slovo **батон** s významem «белый хлеб продолговатой формы» má svůj původ z franc. *bâton* – doslovně «палка, палочка»⁴⁴. Srov. **багет** – z franc. *baguette*

⁴⁴ V ruském jazyce je slovo **батон** se vyskytuje od konce 18. stol., nejdříve se však užívalo pouze ve významu «кондитерское изделие в форме палочки»: 1. батон – роиô (гоуаух) – «палочки из слоеного теста, фаршированные вареной говядиной» (Левшин, 1795); 2. «узкие и длинные пряники с цукатами, миндалем и пр.» (Михельсон, 1865). Aktuální význam slova **батон** – 1. «род белого хлеба удлинённой формы» – se ustálil nedávno, počátkem 19. stol. a je příznačný pro ruštinu a východoslovanské jazyky. S významem «хлеб» se ve francouzštině nevyskytuje, používá se však v původním významu «кондитерское изделие в форме палочки», např. *bâton de chocolat* nebo *barre de chocolat* – «шоколадный батон», *bâton glacé* или *bâtonnet glacé* – «мороженое на палочке, эскимо». V ruském jazyce se také za slovem **батон** ustálil význam 2. «пищевое изделие округлой, удлинённой формы», např. батон колбасы nebo палка колбасы; шоколадный батон nebo шоколадный батончик.

– «прут, палка» přes it. bachetta – «прут, палка» původně pochází z lat. baculum – «палка, посох, трость». Obě tato slova byla přehodnocena z hlediska tvaru, do něhož se tyto pekařské výrobky formovaly. S nadsázkou lze říci, že i **багет** i **батон** mají identický původ.

Vzhledem k tomu, že slovo svým významem, svoji vnitřní strukturou odráží svět kolem nás, tzv. mimojazykovou realitu, jež se liší od jazyka k jazyku, je třeba věnovat velkou pozornost slovu jako „křižovatce kultur“. «Integrovaní kultury v procesu výuky cizímu jazyku v první řadě vyžaduje její studium na interkulturní (srovnávací) úrovni, když jedna kultura má styčné body s druhou kulturou, nakonec se je zvláště názorně projevuje jejich osobitost, specifikum» (Мамонтов, 2006, с. 155 – 158) (překlad X. V.). Kulturní složka přejatých lexikálních jednotek zvláště pak francouzského původu (mezinárodního charakteru), je odhalována, odkrývána právě na úrovni srovnávací (komparativní), která dovoluje vytvářet metodicky relevantní mezijazykové a mezikulturní paralely srovnávaných jazyků a kultur.

Z hlediska lingvodidaktického lexikální přejímky, jako sjednocující prvek, v rámci integrované výuky cizích jazyků mohou přispět k efektivnějšímu osvojování dalšího cizího jazyka za základě předchozí lingvistické zkušenosti (učební historie). Vytvářením mezijazykových paralel mezi jednotlivými lexikálními jednotkami lze např. upevňovat a prohlubovat znalosti ze slovní zásoby, odstraňovat interferenční vlivy a upozorňovat na kladný přenos, dále poukazovat na symetrické a asymetrické struktury polysémních výrazů a v poslední řadě uvádět žáka do kulturně-historického exkurzu skrze etymologii.

2 PSYCHOLOGICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2)

Psychologické základy výuky cizích jazyků jsou vyloženy a diskutovány v řadě prací z různých vědeckých disciplín jako je zejména psychologie, psycholingvistika a kognitivní psychologie.

2.1 Determinanty osvojování slovní zásoby v procesu výuky CJ2

Každá učební situace probíhá za určitých podmínek, jejichž zvláštnosti je třeba brát v úvahu při výstavbě procesu výuky druhého a dalšího cizího jazyka. Obecné faktory, které zásadním způsobem determinují osvojování, tj. zvládnání slovní zásoby druhého a dalšího cizího jazyka v procesu výuky lze rozdělit na vnější a vnitřní. Soustředíme se v této části na vnitřních neboli endogenních determinantách, jež jsou společné pro žáky ve věkové kategorii mezi 11 až 18 lety. Toto věkové vymezení je dáno specifiky vnějších faktorů, tj. obdobím, kdy si žáci na 2. až 3. stupni školní docházky volí další cizí jazyk, jehož parametry jsou definovány dále (v pedagogických dokumentech pro základní a střední vzdělávání) (viz. kap. 2.2.1).

2.1.1 Vnitřní determinanty osvojování lexikálních prostředků komunikace v procesu výuky cizího jazyka (individuálně psychologické zvláštnosti)

Skupina vnitřní faktorů, které determinují osvojování slovní zásoby, vycházejí z žáka. „Это один из наиболее подвижных «параметров» учебного процесса, динамические характеристики которого многочисленны“⁴⁵ (Щепилова, 2005, s. 118). Mezi tyto charakteristiky se řadí věkové zvláštnosti žáků, jejich individuálně psychologické zvláštnosti, předchozí zkušenost (učební historie) zvláště vzhledem k prvnímu cizímu jazyku, jejich očekávání a potřeby, motivace. Dále pak sem patří kognitivní procesy, které zahrnují procesy vnímání, učení a paměti, imaginativní procesy a procesy myšlení spjaté především s řečí (Janíková a kol., 2011, s. 80);

Pro naplnění vztahu mezi myšlením a řečí je z hlediska pedagogického důležitý fenomén, jímž je vztah mezi mentálním vývojem (intelektovým zráním) dítěte a jeho schopnostmi se

⁴⁵ Je to jeden z nejpohyblivějších parametrů učebního procesu s četnými dynamickými charakteristikami (překlad X. V.).

učit (J. Piaget, 1923, L. S. Vygotskij, 2004). Naší cílovou skupinou jsou žáci výše uvedeného věkového rozmezí, u kterých se předpokládá dostatečná míra abstraktního myšlení pro vyžití postupů práce s přejímkou v mezijazykovém a mezikulturním kontextu.

Práce se slovní zásobou s využitím přejímek ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka vyžaduje od žáků určitou míru abstrakce: schopnost hodnotit, srovnávat, analyzovat, organizovat, klasifikovat, usuzovat apod. Otázkou je, zda žáci učící se druhý a další cizí jazyk ve věku 11 let a více mají již rozvinutou schopnost abstraktního myšlení na požadované úrovni. Jean Piaget nám poskytuje částečně odpověď ve své analýze kognitivního rozvoje dítěte (Inhelder a Piaget, 1958). Nebudeme se zastavovat u prvních tří stádií Piagetovy teorie, které představují stádium senzomotorické, předoperační a stádium konkrétních operací, a přejdeme rovnou k objasnění čtvrtého stádia – **fáze formálních operací**. Tato stádium, přibližně od věku 11 – 12 let dále, zahrnuje i mentální operace s abstraktními pojmy a symboly, které nemusí mít fyzickou, konkrétní podobu (Sternberg, 2009, s. 475). Žáci začínají mimo jiné rozumět věcem, se kterými neměli vlastní zkušenost.

Za nejúčinnější způsob osvojování slovní zásoby se pokládá **sémantická organizace**. Experiment provedený Gordonem Bowerem v roce 1969 ukazuje účinnost sémantické organizace jako způsobu osvojování slovní zásoby. Žáci si měli zapamatovat 120 slov ze seznamu hierarchicky uspořádaného stromu poukazujícího na organizaci slov tak, aby počet slov nepřesáhl 4 slova v každé podkategorii, a aby tak nedošlo k přetížení (saturaci) krátkodobé paměti. Výkony jsou značné, neboť 70 slov si vybavili žáci, na základě kategorizovaného seznamu na první pokus oproti 20 slovům u skupiny žáků, kteří měli k dispozici seznam slov prezentovaných v náhodném pořadí. Seznam 120 slov byl plně osvojen až na třetí pokus u první pokusné skupiny. Opakovaný experiment (Lieury, Lemoine, Le Guelte, podle Lieury, 1996) na věkově odlišných pokusných skupinách ukázal, že organizace je možná pouze v případě, kdy koncepty jsou již osvojeny a organizovány v sémantické paměti. „On constate que l’organisation sémantique n’est efficace que chez les élèves d’un certain âge“ (Lieury, 2013, s. 36)⁴⁶. U skupin žáků ve věku osmi let sémantická organizace slovní zásoby do kategorií nemá žádný dopad:

⁴⁶ Bylo zjištěno, že sémantická organizace je účinná pouze u žáků určitého věku (překlad X. V.).

organizovaný seznam slov rozřazený do kategorií se neosvojuje lépe než seznam slov v náhodném pořadí.

Avšak s rostoucím věkem počínaje 11 lety bez výrazných změn výsledky ukázaly, že míra osvojení na třetí pokus dosahuje 90% u kategorizovaného organizovaného seznamu slov oproti 60% u seznamu slov v náhodném pořadí. Ostatně Fenouillet (2003) podotýká, že když **motivace** působí na zapamatování, tak se tak děje na základě výběru odpovídajícího způsobu organizace. V cizojazyčné výuce přejímky tak dávají vyučujícímu další příležitost klasifikace slov a pojmů. Je třeba poznamenat, že naší cílovou skupinou jsou žáci, kteří mají 11 let a více, tudíž lze předpokládat, že tyto postupy osvojování jsou aplikovatelné v plné šíři.

Pro **paměť** jsou charakteristické procesy vštěpování, uchovávání a vybavování informací. Je známo, že paměť nefunguje jako chaotické úložiště, ale jako promyšlený systém, ve kterém informace podléhají určité hierarchii. Vyznačuje se selektivitou z hlediska významnosti informace pro její další zpracování v paměti, uložení a vybavování. Na tomto procesu se značnou měrou podílí **emoce**. Ve spojitosti s tím, M. Nakonečný mluví o **citové paměti**, která slouží ke zpracovávání a uchovávání tzv. emociogenních zážitků. „Každý nově vnímaný podnět je v příslušných mozkových strukturách [...] srovnáván s jeho pamětní reprezentací tak, že je kategorizován, a to nejen z hlediska kognitivního, ale i emotivního významu. Vnímaný objekt je rozpoznáván jako určitá věc, ale současně je mu přidělován určitý emocionální akcent“ (Nakonečný, 2000, s. 79 – 80). Jde o tzv. proces identifikace poznávacích a emocionálních významů objektů v paměti. Může přitom dojít k aktivaci organismu a k zapojení příslušné emoce a motivace v případě, že je objekt identifikován jako významný. Emočně podpořené informace se na rozdíl od neosobních fakt lépe vybavují, protože mají spojitost se subjektivně významnými životními situacemi. Poutavý příběh slova o jeho původu a významu v souvislostech mezijazykových a mezikulturních se tak může stát zpestřujícím oddechovým prvkem vnášejícím do výuky informace s emocionální náplní (obsahem). „Если в обучении преобладают

положительные эмоции, то объем запоминаемого увеличивается за счет эмоциональной и ассоциативной памяти“ (Акишина, Каган, 2012, s. 177)⁴⁷.

Reflexivní paměť, nazývána také jako paměť procedurální, nedeklarativní, motorická, implicitní zpracovává informace o pravidlech a postupech. Pro své zapojení tento typ paměti vyžaduje častější opakování a je využívána při osvojování psychomotorických vzdělávacích cílů.

Deklarativní paměť zprostředkovává prožitky a faktické znalosti, které lze vyjádřit slovně. Daný typ paměti má svůj význam při plnění kognitivních výchovně-vzdělávacích cílů a dále se dělí na paměť epizodickou a sémantickou. **Epizodická paměť** uchovává informace o individuálních, biografických prožitcích, které se váží k určité situaci nebo procesu. **Paměť sémantická** obsahuje poznatky získané v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Podle Endela Tulvinga tento druh paměti tvoří základnu znalostí každého učícího se jedince, jeho vnitřní poznatkový systém. Sémantická paměť je nezbytná pro tvorbu řeči. Jedná se o tzv. mentální thesaurus neboli slovník, jinak řečeno o uspořádané znalosti, kterými žák disponuje v podobě lexikálních jednotek, neverbálních symbolů včetně jejich významu. V sémantické paměti jako součásti deklarativní paměti se ukládají poznatky týkající se mimo jiné lexikálních prostředků komunikace získané v procesu výuky cizího jazyka.

Na utváření soudržné paměťové stopy, tj. ukládání a vybavování pamětních engramů v deklarativní paměti, která je tvořena paměti epizodickou a sémantickou se podílí vědomí a je založeno na kognitivních procesech (hodnocení, srovnávání a usuzování). Čím častěji jsou tedy engramy deklarativní paměti vybavovány, tím více se liší od původního zápisu paměťové stopy, a tím větší podíl na nich mají informace v době události nedostupné (Bureš, 2002, s. 158. In.: Škoda, Doulík, 2011, s. 21). Práce s přejímkou založená na uvědoměném hodnocení, srovnávání, analýze, usuzování se tak opírá o individuální zkušenosti učících se jedinců, jejich vnitřní poznatkový systém. Pro osvojování slovní zásoby a upevňování paměťové stopy explicitní zapojení přejímek do výuky druhého a dalšího cizího jazyka se zde jeví jako příhodné.

⁴⁷ Pokud ve výuce převládají pozitivní emoce, rozsah zapamatovávaného se zvětšuje díky emocionální a asociativní paměti (překlad X. V.).

Šanci, že nové informace a poznatky o slovní zásobě v procesu výuky budou zapamatovány, zvyšuje především to, pokud jsou přicházející informace (Škoda, Doulík, 2011, s. 16):

- asociovány s něčím již známým. Toho lze docílit pomocí přejímek (jejich kulturně-historického kontextu, etymologie) uváděním do souvislosti mezipředmětových vztahů s oporou o předchozí zkušenost (učební historii)
- přenášeny více smysly současně. Žáci slovo, určené k osvojení slyší, vidí napsané, vysloví, čtou, píšou, což odpovídá principu názornosti, jednomu ze základních didaktickým principů, který definoval již Komenský ve své Velké didaktice (Vybrané spisy J. A. Komenského, 1958, s. 180)
- subjektivně vyhodnoceny jako důležité. Cíl výuky je určující. Žák by měl vědět, proč se učí to či ono učivo
- doprovázeny příjemnými pocity. Ty lze navodit pomocí ilustrativních materiálů, IT, herními prvky, apod.
- emocionálně podbarvené, ať už emocí pozitivní či negativní
- osobně samostatně objevené

Do procesu přijímání a zapamatování nových informací je důležité zapojit co nejvíce smyslových analyzátorů současně. Ilustrace přinášejí zrakové podněty, poslech textu o historii slova stimuluje sluch apod. Informace, přenášené více smysly zároveň, mají výrazný účinek na vnímání žáka jeho schopnost si informace získané v procesu výuky zapamatovat. Proto, aby předkládané učivo bylo zapamatováno v rámci ultrakrátkodobé a krátkodobé paměti a bylo opětovně vyvoláno a fixováno a následně uloženo v dlouhodobé paměti, Škoda a Doulík mluví o nutnosti vytvářet **asociační vazby** s již dříve fixovanými informacemi opakováním (Škoda, Doulík, 2011, s. 18). Přejímka může vnést doplňující, rozšiřující informace o nově uvedené slovní zásobě, která je tak procvičována, opakována v nových mezipředmětových mezijazykových souvislostech.

Kognitivní teorie osvojování kompetencí

Existují dva teoretické směry vysvětlující osvojování kompetencí. První z nich představuje osvojování jako proces (J. R. Anderson, Adaptive Control of Thought) a ten druhý, tzv. mnestický model osvojování je založen na paměti (G. Logan, Instance Theory).

Modely, ve kterých osvojování komplexní kognitivní kompetence je pojímáno jako proces, se skládají ze čtyř etap: nejdříve je to **fáze interpretační**, ve které nové kompetence jsou zpracovávány, zejména díky používání deklarativních znalostí, které mají spojitost s novou kompetencí. Druhá fáze, která je nazývána **kompilační** je charakterizována snížením interpretačního úsilí, ke kterému dochází následkem působení opakování. Dále přichází na řadu **upevňovací fáze**, ve které vazby sítě jsou upevňovány a postupy se tak zlepšují. Konečná fáze, ve které dochází ke **kompilaci znalostí**, slouží k vytváření nových poznatkových celků na základě již existujících znalostí, vědomostí: to je vývoj vedoucí k dosažení úrovně „odborníka“.

Loganův mnestický model (Logan, 2002, s. 376) se pokouší vysvětlit, jakým způsobem vznikají automatismy. Paměťová stopa je v paměti utvářena automaticky, což platí pro každý úsek/uzel zpracování zkušenosti (instance). Podporovaný nácvik produkuje velký soubor úseků/uzlů (instances). Znamená to čím více je v paměti úseků/uzlů (instances), tím rychleji budou nalezeny jejich stopy v případě potřeby.

Existují dva zásadní styčné body, které jsou společné těmto dvěma výše popsaným teoretickým směrům:

- osvojování kompetence má svůj původ v automatizaci programových aktivit nízkého řádu
- mezi výkonem začátečníka a odborníka nedochází k postupné ztrátě pozornosti nebo vědomí, ale k přesunu od jednoho k druhému
- nejzákladnějším principem učení je to, že opakování posiluje asociace
- z hlediska praxe nezbytnou součástí rozvoje kompetence je tzv. „přeučení“. Nácvik, opakování, čas věnovaný danému úkolu jsou kritickými proměnnými při osvojování komplexních kompetencí, zejména pak cizího jazyka.

Výzkumy zrekapitulované Ericssonem a Charnessem kvantifikují úsilí nezbytné pro dosažení úrovně odborníka nezávisle na oblasti zaměření: je to přibližně čtyři hodiny denně po dobu deseti let.

Robert Gagné přináší pozorování týkající se teorií osvojování kompetencí, které mají zásadní význam. Rozvíjí „hierarchii kompetencí“, ve které nutným předpokladem pro

vznik nadřazených celků (svazků) vyššího řádu v paměti je vždy předchozí opora o již existující jednotky nižšího řádu (Gagné, 1965).

Používání jazyka mateřského v komunikační činnosti závisí právě na automatickém přístupu v paměti k enormní poznatkové základně. Jazykové zpracování je do značné míry zautomatizováno. Pozornost je v daném případě zaměřena zejména na konceptualizaci a částečně na mechanismy sebekontroly (autokorekce). Produkce má být vzrůstající (progresivní), souběžná (paralelní) a zautomatizovaná, abychom mohli vysvětlit neobyčejnou rychlost, se kterou se vyjadřujeme v mateřštině. Jen zřídka kdy věnujeme pozornost rutinním artikulačním a vjemovým činnostem, rozpoznávání lexikálních jednotek ze sta tisíců slov a lexikalizovaných bloků, které tvoří naši mentální lexikon (lexikum), zautomatizovaným morfologickým a syntaktickým činnostem, které nám dovolují vytvářet podobu jazykového projevu (diskurzu). V oblasti druhého a dalšího jazyka přechod z úrovně začátečníka na úroveň pokročilou odpovídá přesunu záměrného, vědomého úsilí učícího se jedince. Zpracování a asociace nízkého řádu vyžadují hodně úsilí od začátečníka z hlediska pozornosti: vyslovování (artikulace) nových zvuků, dekodování zvuků, rozpoznávání slov, nalezení odpovídajícího morfologického tvaru atd. Kompetence v druhém a dalším jazyce nevyžaduje od učícího se jedince osvojení si kognitivní sítě, která by odpovídala kognitivní síti rodilého mluvčího. Množství a kvalita dat k zapamatování jsou určována vzdělávacími programy na úrovni škol, ministerstva školství, které se řídí Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky Rady Evropy. Naproti tomu však existuje minimální množství a kvalita vědomostí k osvojení, nutné k tomu, aby utvořená mnestická síť byla výkonná: jestliže základní slovní zásoba, fonologické reprezentace, ovládání syntaktických struktur jsou nedostačující, a pokud přístup k formálním kognitivním sítím není zautomatizován, tak učící se jedinec nebude moci používat jazyk ve skutečných komunikačních situacích.

Můžeme konstatovat, že ve školním prostředí čas vyměřený pro kontakt je pro osvojování mnestické sítě v druhém nebo dalším cizím jazyce nedostačující. Metodická otázka ve třídě se tak stává nejlepším způsobem kompenzace nedostatku času určeného pro kontakt s cizím jazykem, tak i identifikace nezbytných přístupů k uvedení vědomostí a automatizmů nezbytných pro účinné používání jazyka do hry.

Teorie učení neustále opakují, že osvojování nových kognitivních automatizmů je závislé na nácviku a opakování. Přesto podle Prince je důležité respektovat **kontextovou rozmanitost**. « Le contexte linguistique peut consister en un seul mot, relié ou non au mot à apprendre ou un segment plus long comme une phrase ou paraphrase » (Prince, 1999, s. 343)⁴⁸. Proto, aby došlo k vytříbení zjemnění sémantické reprezentace, úkoly by měly zahrnovat různé typy zpracování: hodnocení asociací podle různých sémantických možností, úkoly založené na rozpoznávání a produkci, úkoly auditivní a vizuální. Přejímky (slova cizího původu, v našem případě galicizmy) nabízejí příležitost k obohacení a obměnám jazykového kontextu zapojením různých typů zpracování jako je kontext mezijazykový a interkulturní prostřednictvím historie slova, které je určeno k osvojení, jeho etymologie. Přitom by docházelo, či nikoli k opoře o kognitivní síť (dříve osvojené vědomosti) učících se jedinců v závislosti na jejich předchozí existenci.

2.1.2 Vnější determinanty osvojování lexikálních prostředků komunikace v procesu výuky cizího jazyka

Vnějšími faktory ovlivňujícími proces výuky a způsob jakým se žáci učí, osvojují si slovní zásobu jsou **metody, organizační formy** a v neposlední řadě i moderní **technika**, o kterých postupně pojednáme.

Metody

Metoda výuky je v didaktice definována jako „způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2008, s. 181). Metody cizojazyčné výuky procházejí historickým vývojem, proměňují se v závislosti na společensko-historických podmínkách a na stupni vývoje dané odborné disciplíny.

Hlavní metodické směry výuky cizích jazyků jsou níže představeny v podobě tabulky, reflektující historický sled jednotlivých metod, které upřednostňovaly různé postupy. Principy a zásady jednotlivých metod byly stavěny jejich představiteli do protikladu, avšak v metodách výuky cizích jazyků se tyto zásady, principy a jednotlivé postupy mnohdy navzájem doplňují a prolínají.

⁴⁸ Jazykový kontext může sestávat buď z jednoho slova, které má či nikoli spojitost se slovem určeným k osvojení nebo z delšího segmentu jako je věta nebo parafráze (překlad X. V.).

Pro zpracování základního přehledu metod (viz. tabulka č.5) byly zvoleny jako zdroje J.-P. Cuq a I. Gruca (Cuq, Gruca, 2005, s. 254-270) a J.-M. Defays (Defays, 2003, s. 224-233), přičemž v dalším výkladu bereme v úvahu rovněž další zdroje ruské a české (Капитонова, 2009, Московин, Щукин, 2013, Hendrich, 1988, Bronec 1988, Choděra, 2013, aj.).

Tabulka č. 5 – Základní přehled vývoje metod výuky cizích jazyků

Metody	Gramaticko-překladová / Tradiční metoda 19. stol., posléze úpadek v první pol. 20. stol.	Přímá metoda První pol. 20. stol.	Metody strukturálně behavioristické Prosadily se v 50. a 60. letech 20. stol. Spojení strukturální lingvistiky a behavioristické psychologie	Komunikativní metody zrozené v průběhu posledních 45 let
			Audioorální metoda	Metoda strukturálně globální a audiovizuální (SGAV)
Teoretická východiska	- Kalk zděděného modelu, založeného na výuce klasických jazyků (latiny a řečtiny), posléze aplikováno na výuku cizích jazyků obecně	- Koncepce jazyka jako «prostředku komunikace» - Asocianismus : asociace formy a významu. Poslech a mluvení. - Psychologie učení : učící se jedinec je pojímán jako aktivní subjekt.	- Strukturalismus : pojímá jazyk jako kombinatorní systém znaků organizovaných do předem daných syntaktických schémat. Řeč je pojímána jako skládanka jednotek (fonologických, lexikálních, syntaktických a textuálních) - Teorie učení : behaviorismus, který koncipuje učení se jazyku jako podmíněný akt s využitím předem promyšlených asociací a mechanického opakování (drilu).	- vychází z druhé generace strukturálně behavioristických přístupů. - verbotónální teorie : založená na řečové lingvistice. - Le Français Fondamental: slovní zásoba a gramatika mluvené francouzštiny (elementární/základní).
Cíle	Umožnit přístup ke klasické literatuře ovládnutím mrtvých jazyků a poté aplikovat na přechod od jazyka k jazyku obecně (překlad)	Naučit mluvit primárně, a následně psát v cizím jazyce.	Osvojit si jazyk (sítě syntaktických struktur) pomocí automatismů.	Učit se řeči situativně a tak i jazyku jako prostředku mluvené komunikace.
Zaměření	na gramatická pravidla a texty, literární erudici, cvičení žáků v memorování tvarosloví	na praktické zvládnání mluveného a písemného projevu v cizím jazyce	na porozumění a mluvený projev	na symetrické ovládnutí praktických dovedností při pochopení struktur a globálního smyslu.
Gramatika	explicitní – těžký metajazyk, příklady převzaty z literárních textů (věta). Prezentace pravidel a aplikačních cvičení, memorování a překlad.	Implicitní a induktivní – objevování vychází z příkladů aktualit, zpráv. Má druhořadé postavení.	Implicitní a induktivní – osvojení nevědomě, bezděčně, automaticky.	Implicitní a induktivní – Prezentace prostřednictvím kontextualizovaných cvičení.
Slovní zásoba	Učení se z literárních textů a ze seznamu slov, slovníčků, z paměti mimo kontext.	Učení se běžné slovní zásobě vychází z konkrétních slov v konkrétní situaci.	Učení se omezenému počtu slov na základní slovní zásobu.	Učení se slovní zásobě na základě striktně progresivní gradace.
Fonetika	- Procvičování čtení nahlas a výslovnosti – psaná podoba reprodukována ústně - omezena na striktní minimum	- Zaměření pozornosti na výslovnost. - Analytické studium fonetiky (foném – slabika – slovo – skupina slov – rytmus intonace).	Poslechová cvičení opakovací a diskriminační (různé nahrávky výpovědí rodilých mluvčích).	Akustické prvky jsou důležité, poslech a opakování tzv. spouštěcího dialogu.
Postup	Kategorie tradiční gramatiky (substantivum, člen, adjektivum) slouží jako vodítko	Principy postupu: - od známého k neznámému - od konkrétního k abstraktnímu - od jednoduchého ke složitějšímu - od jednotlivosti k obecnosti	Postup směřující přísně podle daných syntaktických struktur a cíleně na základě sledu podmíněných reakcí typu «stimul – reakce – posílení/upevnění» a automatismů.	Postup lineárně gramatický
Pedagogická praxe	- přístup k cílovému jazyku skrze překlad - využívání mateřštiny žáků v hodině - převládající postup učení : překlad do jazyka mateřského a cílového	- přímé učení cílového jazyka. - zákaz obracení se k mateřskému jazyku (překlad je vyloučen). - postupy učení založené na kladení otázek, fonetickém opakování, dramatizaci.	- Využívání nových technologií ve výuce: jazykové laboratoře, audio nosiče. Postupy učení : - intenzivní opakování uměle vytvořených dialogů (klíčový podklad) - strukturální cvičení a sémantizace dialogů, názornost prostřednictvím ilustrací, gest, apod. - nedoporučuje se obracení se k mateřskému jazyku (nežádoucí interference)	- Využívání nových technologií ve výuce: jazykové laboratoře, audio nosiče, nahrávky - téměř výlučně užívání cílového jazyka - dialogy, dramatizace, strukturální cvičení -opakování - nedoporučuje se obracení se k mateřskému jazyku (nežádoucí interference)
Práce s chybou	- důsledně usiluje o gramatickou správnost	- s chybou se nepracuje	- správná produkce výpovědi je zajišťována opakováním správného vzoru	- chyba je chápána jako přirozená věc v procesu učení, ovšem také jako problém, který je třeba opravit pro dosažení očekávaných výsledků učení.
Výuka kultury/reálií	- omezena na kulturu vysokou, kultivovanou - založena na reáliích a historii literatury odpovídající země	Není na kulturu explicitně zaměřena, zviditelňuje ji však do jisté míry implicitně	Není explicitní, probíhá však do jisté míry implicitně. Formální cvičení a stereotypní skeče, scénky mimo kontext.	Uplatňuje se zejména v « situačním kontextu ».
				- lingvistická teorie : otevření se « komunikativní kompetenci ». Přechod od lingvistiky aplikované k didaktice jazyků se zapojením interdisciplinárních směrů jako je sociolingvistika, pragmatika, psycholingvistika, atd. - teorie učení: kognitivní psychologie považující jakoukoli formu učení za výstavbu znalostí, vědomostí
				Učit se komunikovat v cizím jazyce : s ohledem na sociolingvistiku, psycholingvistiku, pragmatiku, atd.
				na učícího se jedince jako aktivního účastníka a tvůrce v procesu učení
				Více méně explicitní – nevychází z gramatických struktur, avšak ze slovních výpovědí.
				Učení se slovní zásobě podle potřeb žáků a jejich úrovně znalostí.
				Fonetický a fonologický nácvik od samého počátku učení, vycházející z autentických textů nebo adaptovaných autentických textů.
				Postup pružný a spirálovitý (pravidelný a narůstající návrat k již osvojeným kategoriím) v závislosti na potřebách učících se jedinců.
				- První jazyk, tj. mateřština žáků již není vylučována. - aktivity : rolové a simulační hry, ve kterých sdělovaný význam získává sociální dimenzi - v rámci jednoho cvičení přecházejí od jedné kompetence k druhé - propojování výuky cílového jazyka s výukou dalších předmětů (jazykových i neязыkových)
				- práci s chybou se nevyhýbá za každou cenu, je považována za postup používaný v procesu učení.
				- společensky závazné návyky doprovázející komunikaci, především úkony spojené s každodenním životem a kulturní složka cílového jazyka

Prostředky	- Texty a jazykové učebnice tištěné, - neaudiovizuální prostředky (tabule, křída, tužka, atd.)	- Neverbální komunikace (gesta, mimika, dramatizace) - názornost (kresby, obrázky, odkaz na bezprostřední okolí)	- audionahrávky, magnetofon, jazykové laboratoře	Audionahrávky a diafilmy (snímky s koordinovanými dialogy) - jazykové učebnice vytvořené na základě lineární gradace - částečně autentické texty	- audiovizuální technika (počítač, internet, multimediální projektor, atd.) - jazykové učebnice jsou bohatě ilustrovány a sestavovány podle potřeb a úrovní znalostí jazyka učících se jedinců - autentické texty
Postavení mluveného projevu	druhořadé	prvořadé	prvořadé	prvořadé	vyvážené postavení psaného a mluveného projevu
Postavení písemného projevu	prvořadé	druhořadé	druhořadé	druhořadé	vyvážené postavení psaného a mluveného projevu
Přístup k jazyku/Pojetí jazyka	Jazyk jako prostředek přístupu k literárním textům. Jazyk neslouží primárně ke komunikaci.	Jazyk jako praktický prostředek k ústní a písemné komunikaci.	Jazyk jako síť syntaktických struktur k osvojení ve formě automatizmů.	Jazyk jako prostředek komunikace pro zvládnutí situační řeči.	Jazyk chápán jako adaptované lingvistické výpovědi v závislosti na komunikační situaci – komunikativní kompetence.
Poznámky	Ke gramatice a literatuře, které byly v následujících metodických přístupech vyloučeny se dnes metodika znovu vrací. Překlady může být věnována opět pozornost.	Prvky přímé metody jsou mnohdy stále využívány, zejména jde-li o výuku vedenou nositelem cílového jazyka a v prostředí tohoto cizího jazyka.	Metody strukturálně behavioristické dnes vyšly z módy. Drilu je stále využíváno v jazykových laboratořích, avšak v malých dávkách. Uplatňují vědecký přístup, neberou v úvahu žáka (jeho motivaci, potřeby a schopnosti). Někteří metodici a učitelé dodnes oceňují systematickosti učebnic a relativní efektivitu učení těmito metodami.	Komunikace je zároveň prostředkem a výsledkem učení se. Úkolem vyučujícího je vytvářet podmínky pro komunikaci a dávat učícím se jedincům možnost se aktivně účastnit procesu komunikace.	

Výše uvedená tabulka představuje shrnující přehled vývoje metod výuky jazyků v období za posledních 150 let. Jako každá přehledová tabulka i tato forma syntézy představuje pouze stručný výčet a zběžný nástin.

Tento vývoj ukazuje, že ve výuce cizích jazyků jsme prošli cestou od fenoménu « módnosti » těch kterých metod, které vznikaly jako protikladné reakce na předcházející metody a upřednostňovaly pouze určité didaktické aspekty, k vyváženějšímu přístupu směřujícímu k aplikaci co nejširšího spektra možných prostředků a postupů pro dosažení výsledků procesu cizojazyčné výuky.

Současná didaktika cizích jazyků se tak vyznačuje jistým eklektizmem (Puren, 1994), tj. slučuje v sobě rozmanité prvky různých metodických směrů dob minulých a novodobých. Tento jev je rovněž označován za lingvodidaktický pluralismus (Mothejzlíková, Choděra, 2001, s. 164).

Z tohoto pohledu, dnes existuje celá řada postupů, jak např. zvýšit míru porozumění psanému textu, mezi nimiž Defays mimo jiné uvádí, že je vhodné vybízet žáky, aby « utiliser les connaissances antérieures pour prédire la signification globale d'un document, pour anticiper la suite d'un texte avant même de l'avoir parcouru entièrement »⁴⁹ (Defays, 2003, s. 250-251).

Defays rovněž doporučuje postup jak « surmonter la difficulté et tolérer l'ambiguïté »⁵⁰. Žáci mohou mít totiž tendenci se zablokovat hned při vzniku prvních obtíží. Např. přeškrtavání nepochopených slov a pasáží žáky přivede ke konstatování, že větší část textu je pro ně často srozumitelná.

Přejímky a internacionalizmy, jak se zdá, v rámci výše uvedených poznatků aplikovatelných před začátkem samotného čtení textu, představují jistý potenciál z hlediska kladného přenosu, protože mohou sloužit jako záchytné orientační body pro žáky, aniž by měli předchozí znalost slovní zásoby spojené s probíraným tématem v cílovém jazyce.

Osvojování slovní zásoby dnes již není pojímáno jen jako memorování seznamu slov (Defays, 2003, s. 259). Pojem lexikálních polí dnes zřetelně ukazuje na vztahy, které mezi

⁴⁹ využívali předchozí jazykové zkušenosti (učební historie) pro odhad tématu předloženého textu pro následné předvídání pokračování textu bez předchozího nahlédnutí do samotného textu (Překlad X.V.).

⁵⁰ překonávat obtíže a tolerovat nejednoznačnost (Překlad X.V.).

jednotlivými termíny působí. Defays doporučuje používání lexikálních cvičení kontrastivního charakteru, které přispívají k « prévenir les erreurs dues à de mauvais transferts (faux frères) »⁵¹.

Defays nakonec uznává, že « deux langues sont toujours en cause quand on en enseigne une seconde »⁵² (Defays, 2003, s. 209). V procesu učení žáci přirozeně srovnávají jazyk cizí a mateřský. Spíše než zakazovat používání mateřštiny v cizojazyčné výuce (viz. výše část « pedagogická praxe » přímá metoda, audio-orální a SGAV, tab. č.5) Defays naopak doporučuje « de comprendre et de contrôler ces rapprochements pour optimiser l'enseignement de la langue étrangère en profitant de leurs effets positifs ou en prévenant ou en neutralisant leurs effets négatifs »⁵³ (Defays, 2003, s. 209). Je nezbytné zde brát v úvahu fenomény vědomého a bezděčného srovnávání, stejně tak interferenční vlivy, neboť ty představují indikátory pokroku.

Současné komunikativní metody výuky představují zvláště příznivý rámec pro pozitivní využívání mezijazykového transferu. Je to jeden z pedagogických postupů, který nelze zanedbávat a který přesahuje pojem interference v rámci analýzy chyby. Zároveň Robert Galisson (Galisson, 1991) rozpracoval pojetí zásadního sblížení prezentace lexika a kultury, jehož cílem je integrace jazyka a kultury jazykového společenství v předmětu „učení cizího jazyka a kultury“, nikoliv pouze učení cizího jazyka, jak je obvyklé. Galisson takto navrhuje možnost « d'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser et d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage »⁵⁴. Rovněž Cuq a Gruca mají za to, že « le rapprochement entre lexique et culture ... parait être aujourd'hui la piste la plus prometteuse »⁵⁵ (Cuq et Gruca, 2005, s. 409). Pojem LG neboli francouzské přejímky, jež nabízíme k využití s ohledem na jejich jazykové složky výslovnostní, pravopisnou, gramatickou, významovou, kulturně-historickou jsou v souladu s výše uvedenými tendencemi ve vývoji metod výuky cizím jazykům. V naší práci se

⁵¹ předcházení chybám, které vznikají na základě interference (zrádní bratři) (Překlad X.V.).

⁵² Dva jazyky spolu vždy interagují, když učíme druhému jazyku (Překlad X.V.).

⁵³ pochopit a kontrolovat tato srovnání pro zoptimalizování výuky cizího jazyka s využitím jejich kladného vlivu nebo pro předcházení či odstranění nežádoucích vlivů (Překlad X.V.).

⁵⁴ vstupování do kultury skrze slova za účelem vzájemného propojení a integrace jazyka a kultury v rámci téže výuky (Překlad X.V.).

⁵⁵ sblížování lexika a kultury ... se zdá dnes být nejslibnější cestou (Překlad X.V.).

budeme snažit názorně demonstrovat tento potenciál (viz. návrhy pracovních listů v příloze 6).

V této souvislosti, zajímavým poznatkem je, že již v první polovině 19. stol. Magler v návaznosti na nepřímou gramaticko-překladovou metodu rozpracoval odlišný přístup, založený na výsledcích výzkumu historicko-srovnávací jazykovědy. Jednalo se o tzv. genetickou metodu, která byla založena na „soustavných etymologických exkurzech o původu slov cizího jazyka s odkazem na starou řečtinu, latinu nebo dokonce keltštinu“ (Choděra, 2013, s. 115). „Jazyk, jemuž se žáci učí se měl srovnávat s jejich mateřštinou i s ostatními jazyky, které již ovládají“ (Hendrich, 1988, s. 260). Začátkem 20. stol. genetickou metodu Maglera v Čechách převzal Rocher a výuku románských jazyků odvozoval od latinského základu (Bronec, 1988, s. 22 – 23, Rocher, 1923).

V ruské didaktice cizích jazyků se v současné době za posledních 25 let prosazují především komunikativně orientované metody (Московин, 2013, s. 292). Jsou to metoda přímá a metoda uvědoměle praktická, které se uplatňují v podmínkách přirozeného jazykového prostředí, a metoda uvědoměle-srovnávací metoda, která se naopak praktikuje mimo prostředí daného cílového jazyka. Jelikož «идея коммуникативности, принципы коммуникативного обучения оказали огромное влияние на современную методiku»⁵⁶ (Капитонова, Московин, Щукин, 2009, s. 26), výše uvedené metody výuky existují v kontextu komunikativního přístupu.

Zároveň se vyvíjí a zapojují do učebního procesu tzv. interaktivní a činnostní metody výuky, podporující rozvoj kritického myšlení žáka. Patří sem např. vytváření klastrů (sémantická mapa, asociogram, aj.), používání srovnávacích diagramů, vytváření puzzle, hádanky, rébusy, aj. Rovněž se prosazují metody kooperativní, projektová a tzv. „tandem metoda“ (učení v tandemu), využívající reálnou nebo virtuální komunikaci (Бердичевский, 2008). Moskovin považuje tandemovou metodu za jeden z «перспективных направлений использования современных технологий обучения на занятиях по языку»⁵⁷ (Московин, 2013, s. 297).

⁵⁶ Мысль коммуникативности, принципы коммуникативной выучки имели великий влияние на современную методiku.

⁵⁷ перспективных направлений использования современных технологий обучения на занятиях по языку (преклав X. V.).

Z uvědoměle-srovnávací metody vychází Vagnerová a rozpracovává metodu národnostně jazykové orientace (Вagner, 2001, 2009).

Od počátku 90. let 20. stol. v souvislosti se změnami v sociálně společenském životě a celosvětovými globalizačními procesy se v Rusku začíná prosazovat interlingvální interdisciplinarita ve vývoji lingvodidaktiky cizích jazyků. Bimová (И. Л. Бим), Čičerinová (Н. Н. Чичерина) rozvíjí metodiku výuky němčiny na základě angličtiny, Baryšnikov (Н. В. Барышников) se zabývá metodikou výuky francouzštiny jako druhého cizího jazyka, Ščepilovová (А. В. Щепилова) se věnuje metodice výuky francouzštiny na základě angličtiny, aj.

Vzhledem tomu, že Česká republika je od roku 2005 součástí Evropské unie, která prosazuje v řadě dokumentů požadavek, aby každý Evropan hovořil alespoň dvěma cizími jazyky (viz. např. Rada Evropské unie, 2008), i v českém prostředí se začala prosazovat myšlenka plurilingvní diversifikace a zároveň rozvoj interdisciplinarit a integračních prvků v didaktice cizích jazyků. Problematice výuky němčiny po angličtině se u nás věnuje např. Andrášová, Janík, francouzštině jako dalšímu cizímu jazyku po angličtině pak např. Vít, Fenclová, Dlesková, Nováková, výuky ruštiny po francouzštině, např. Burešová, mezijazykovým kulturologickým aspektům ve výuce ruštiny s oporou o předchozí jazykovou zkušenost z němčiny a mateřštiny, např. Havelková, didaktice ruštiny jako dalšímu cizímu jazyku, např. Žofková, aj. Na závěr, lze plně souhlasit s Janíkem, který poznamenává, že „zatímco dříve byly jazyky od sebe striktně oddělovány, moderní přístupy se snaží na základě metodických přístupů spíše vytvořit rámec pro paralelní učení se několika cizím jazykům“ (Janík, 2012, s. 27). Jedná se o takové metodické přístupy, které usilují o dosažení efektu synergie ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka v rámci institucionálního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že učitelé disponují dvojí aprobací, v českém vzdělávacím prostředí máme zvláště příznivý rámec pro rozvoj tohoto směru spolu s potenciálem dvouoborovosti, na což upozorňoval, mimo jiné, Tomáš Klinka na 43. celostátním semináři k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků na téma Mezipředmětové vztahy ve výuce cizích jazyků (21/02/2019).

V kontextu české didaktiky cizích jazyků se rozvoj komparativních přístupů v didaktice cizích jazyků posilován tradicí komparativních studií v lingvistice.

Pokud jde konkrétně o práci s lexikem, je nutno zmínit na tomto místě požadavky na vzdělávání v cizích jazycích v RVP pro základní vzdělávání s ohledem na doporučení “rozvíjet jazykové povědomí ve vztahu k mateřskému jazyku, případně dalším jazykům“ (RVP ZV, 2016, s. 19).

Organizační formy

Výuka cizích jazyků v rámci institucionálního vzdělávání ve škole využívá celé škály organizačních forem. Mezi základní organizační formy procesu školní výuky Skalková řadí frontální vyučování v systému vyučovacích hodin, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků a domácí učební práce žáků (Skalková, 2008, s. 220). Organizační formy výuky, které podporují kooperativní učení, tj. práci ve dvojicích nebo skupinové učení „jsou bezpochyby vhodnější pro integraci sociálních a emocionálních aspektů než frontální typ výuky (Marečková 2011. In. Janíková, 2011, s. 89). V závislosti na cíli práce, charakteru látky, individuálních zvláštностech žáků a možnostech školy učitel cizího jazyka volí ve své práci tu nejvhodnější. V současné době se stále častěji využívají nové informační a komunikační techniky výuky, které doplňují výše rozebírané organizační formy institucionálního vzdělávání.

Všechny výše zmíněné organizační formy mohou vytvářet prostor pro práci s přejatými slovy a jmenovitě s LG v hodinách ruštiny (viz. příklady v námi navržených pracovních listech, příloha 6).

Využití techniky

Technologie jsou v dnešní době nedílnou součástí výuky cizích jazyků. Aktuálními tématy, týkajícími se vzdělávací praxe jsou v odborné literatuře IT a iPad (Hartmanová, 2012, Šťastková, 2015, Švancar 2012). Učebnice ruštiny dnes jsou vydávány jak v knižní, tak v elektronické podobě, což rozšiřuje škálu možnosti učebních postupů a nabídku učebních materiálů. Dnes jsou například dostupné UMS Raduga Plus a UMS Raduga po-novomu jako interaktivní knihy s přidanými multimédii (FlexiBooks). Např. i-učebnice Raduga po-novomu nabízí nad rámec tištěné podoby interaktivitu v podobě přidaných multimédií, která přispívají k lepšímu znázornění a pochopení probírané látky: interaktivní cvičení

a jazykové hry (kvízy, doplňovačky, pexesa, křížovky...), test formou kvízu na konci každé lekce, poslechy z učebnice a příručky učitele, ozvučená slovní zásoba jednotlivých lekcí, internetové odkazy, fotografický materiál a texty z oblasti reálií.

V druhé polovině 20. stol. jednou z možných cest intenzifikace učebního proces je využití moderních metod díky maximálnímu využití technických prostředků (Kapitonova, 2009, s. 281). Např. Španingerová došla ve svém výzkumu k závěru, že interaktivní tabule většinou přispívá k pozitivnímu emocionálnímu podbarvení, žáci jsou více aktivní, koncentrovaní a vykazují větší zájem během hodiny (Španingerová, 2015, s. 84). Využívání interaktivní tabule ve výuce přispívá k tomu, že “žáci jsou více motivováni, vyjadřují pozitivní reakce, dávají pozor po delší dobu a jsou aktivnější” (Dostál, 2009).

Vyučující může v hodině vytvářet řadu interaktivních učebních situací s využitím podpůrných technických prostředků jako např. práce na počítači, práce s interaktivní tabulí, používání internetu, aplikací, aj. Dále využití videofilmů, podle Kapitonové a kol. přispívá mimo jiné k tomu, že «вводятся и активизируются новые слова, словосочетания, речевые клише в устной речи студентов»⁵⁸ (Капитонова, 2009, s. 274). Počítačové technologie se nejlépe realizují pomocí Internetu a slouží prostředkem získávání informací, prostředkem komunikace, prostředkem výuky a prostředkem zábavy pro žáky (Moskvin, 2013, s. 307). Technické prostředky zvyšují míru motivace a zájem žáků o předmět a mimo jiné umožňují rozšířit škálu možností kontaktu s autentickým prostředím cílového jazyka. Je nesporné, že moderní technologie přispívají ke zvýšení rozmanitosti vzdělávacích situací, způsobů prezentace a aplikace učiva, v důsledku jejich využívání ve výuce. (Skaková, s. 255) Klade to ovšem vysoké nároky zvláště na učitele, jejich starší generaci. Azimov v tomto ohledu píše, že „обе группы пользователей, участвующие в образовательном процессе, – преподаватели и учащиеся – должны обладать базовой информационной грамотностью, выдвигающей определенные требования к ним и требующей специальной подготовки“⁵⁹ (Азимов, 2012, s. 186).

⁵⁸ jsou uváděna a aktivizována nová slova, slovní spojení, řečová klíše v ústní promluvě studentů (překlad X. V.).

⁵⁹ obě skupiny uživatelů, které se účastní vzdělávacího procesu (vyučující a žáci) musí mít základy informační gramotnosti, která má vůči nim jisté požadavky a vyžadující zvláštní přípravu (překlad X. V.).

Závěrem lze konstatovat, že rozmanitost nabízejících se prvků různých metod, organizačních forem a technik je v současné eklektické fázi didaktiky cizích jazyků prostorem pro tvůrčí přístup k výuce ze strany autorů učebnic i učitelů samých. Těchto možností se výběrově pokoušíme využít i v našich návrzích pracovních listů ve vztahu k lexikálním galicizmům v výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka.

2.2 Osvojování druhého a dalšího cizího jazyka

Problematikou výuky druhého cizího jazyka na základě prvního cizího jazyka se zabývají Bimová (И. Л. Бим), Baryšnikov (Н. В. Барышниковъ, Ščerilovová (А. В. Щепилова), Čičerinová (Н. Н. Чичерина), aj. U nás se této problematice věnují H. Andrášová, H. Žofková, M. Janík, aj. Tato oblast lingvodidaktiky je poměrně nová, ale výrazně aktuální vzhledem k zaměření jazykových politik členských zemí EU k diverzifikované vícejazyčnosti občanů.

2.2.1 Specifika výuky druhého a dalšího cizího jazyka v českém vzdělávacím prostředí – současný stav

V současnosti by se Česká republika podle Janíka dala označit jako monolingvní země (v níž jediným úředním jazykem je čeština). Setkáváme se však s mnohojazyčností v prostředí školní výuky dalších cizích jazyků (srov. Janík, 2014, s. 331). K diverzifikované vícejazyčnosti směřuje zavedení povinného druhého cizího jazyka na ZŠ (od školního roku 2013/2014)⁶⁰. Je stále nezodpovězenou otázkou jaká je jazyková vybavenost žáků ZŠ? Nakolik se zlepšila, zavedením CJ2, konkrétně jaké je pořadí CJ, které se žáci učí na ZŠ, případně SŠ? A má již takovou evidenci dat MŠMT k dispozici?

Na koncept mnohojazyčnosti je možné nahlížet jak v rovině obecné jako společenský a individuální fenomén, tak v rovině individuální jako „ovládání více jazyků ve smyslu jejich dynamické použitelnosti v konkrétní komunikační situaci“ (Krumm, 2003, s. 36. In. Janík, 2014, s. 333).

Vzdělávací obory Cizí jazyk a od školního roku 2013/2014 **Další cizí jazyk** jsou v RVP ZV vymezeny jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá ústřední postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rámec předepisuje základním školám zařazení Dalšího cizího jazyka podle jejich možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci šesti hodin (RVP ZŠ, 2016, s. 18). Avšak **není povinnost návaznosti**, přechodu a pokračování v osvojování započatého dalšího cizího jazyka na středních školách. Tudíž situace výuky RJ po FJ může nastat, ačkoli se nejedná v současnosti o jev příliš rozšířený.

⁶⁰ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi> [online 13.09.2019]

Aktuální stav cizích jazyků ve vzdělávání na základních a středních školách za školní rok 2017/2018 ilustrují následující tabulka č. 6 (aktuální stav platný k 30.09.2017). V kontextu naší práce se konkrétně zaměříme na zmapování počtu ZŠ a SŠ nabízejících jednak ruský jazyk a jednak nabízejících ruský a francouzský jazyk zároveň, v porovnání s celkovým počtem ZŠ a SŠ v České republice.

Tabulka č.6 – Výuka ruštiny na základních a středních školách v ČR ke dni 30.09.2017

Celkový počet škol v ČR		Počet škol nabízejících ruštinu		Počet škol nabízejících francouzštinu		Počet škol nabízejících ruštinu a francouzštinu zároveň	
ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
4518	1483	1009	515	198	333	107	229
		22,3%	34,7%	4,4%	22,5%	2,4%	15,4%

V českém prostředí ruský jazyk ve vzdělávání na základních a středních školách v převážné většině případů spadá pod vzdělávací obor další cizí jazyk. Ve svém výzkumu jsme se opírali na statistická data, poskytnutá odborem školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR. Na základě provedené analýzy uvádíme níže tabulku č. 7, která ilustruje postavení ruského jazyka ve srovnání s jazyky, které se žáci učí na základních školách jako cizí jazyk a jako další cizí jazyk:

Tabulka č.7 – Žáci učící se cizím jazykům na základních školách ke dni 30.09.2017

Název jazyka	1. cizí jazyk CIZÍ JAZYK		2. cizí jazyk DALŠÍ CIZÍ JAZYK	
	počet žáků	v procentech	počet žáků	v procentech
anglický	783 130	99,0%	2 637	1,1%
francouzský	216	0,0%	5 929	2,5%
ruský	108	0,0%	51 894	21,9%
německý	7 253	0,9%	169 251	71,5%
španělský	6	0,0%	6 485	2,7%
italský	69	0,0%	224	0,1%
jiný evropský jazyk	0	0,0%	167	0,1%
jiný jazyk	0	0,0%	61	0,0%
Celkem	790 782	100,0%	236 648	100,0%

Janík si právem pokládá otázku, do jaké míry mohou být jazyky integrovány do společného kurikula. Podle něho (2014) „ve většině kurikulárních dokumentů u nás (ale i

v zahraničí) jsou jednotlivé jazyky vnímány jako izolované jednotky... (např. RVP ZV, 2013) (Janík, 2014, s. 342). Dnes se kutikulární dokumenty o možné integraci, která by přispívala k dosažení efektu mezijazykové synergie zmiňují jen okrajově (např. RVP ZV, 2016). Jeví se to jako jeden z nedostatků na úrovni kurikul v rámci rozvoje didaktik dalších cizích jazyků.

2.2.2 Obecné zákonitosti osvojování druhého a dalšího cizího jazyka

V této podkapitole si klademe otázku, jak se druhý a další cizí jazyk osvojuje, které obecné zákonitosti ovlivňují daný proces. Uvádíme zde pouze ty nejpodstatnější, vycházíme přitom z autorů, kteří se problematice druhého a dalšího cizího jazyka věnují, např. Бим, 1997, Барышников, 1998, Чичерина, 1999, Щепилова, 2005 aj.

Osvojování druhého a dalšího cizího jazyka probíhá v podmínkách jazykové triglossie neboli tripolární jazykové konstrukce⁶¹, kdy spolu vstupují do kontaktu tři jazyky: mateřština, první cizí jazyk (CJ1) a druhý cizí jazyk (CJ2).

Podle Bimové, tento proces vyvolává přinejmenším následující dvě zákonitosti: při osvojování CJ2 na jedné straně vznikají problémy interference nejen ze strany mateřštiny, ale i ze strany CJ1 a zároveň se nabízejí velké možnosti pro kladný přenos. Ke kladnému přenosu může docházet ve následujících třech plánech: na úrovni řečové myšlenkové činnosti, na úrovni jazyka a na úrovni dovednosti učit se. Na úrovni řečové myšlenkové činnosti s rostoucím počtem osvojovaných jazyků má člověk čím dál více rozvinuty řečové myšlenkové mechanismy (jako např. krátkodobá paměť, zrakové a sluchové vnímání, mechanismy selekce, kombinace, mechanismy produkce při mluveném a písemném projevu, aj.) (srov. Беляев, 1969). Na úrovni jazyka shodné jazykové jevy v mateřštině a v CJ1 jsou přenášeny učícím se jedincem do CJ2 a usnadňují tak jejich osvojení. Na úrovni učebních dovedností, které si žák osvojil v procesu učení se mateřštině a především CJ1 dochází k uplatňování těchto již nabytých dovedností v procesu osvojování CJ2 a činí tak proces osvojování snadnějším. Co se týče interference, vznikající v rámci triglossie, nežádoucí vliv mateřštiny a CJ1 působí s různou intenzitou na úrovni všech jazykových plánů (fonetickém, lexikálním, gramatickém, ortografickém) a zároveň ovlivňuje celkově vývoj řečové činnosti v CJ2 na úrovni produkce a recepce (Бим, 1997, s. 6).

⁶¹ v této souvislosti (Н. Н. Чичерина) mluví o trilingvismu (Čičerinová, 1999, s. 4).

Na problematičnost nežádoucího přenosu zvláště z CJ1 ve výuce ruštiny jako CJ2, které se projevují ve všech jazykových plánech upozorňuje Žofková (2001), např. na to, že «на фонетическом уровне мы всё чаще встречаемся с более твёрдым произношением мягких согласных»⁶², dále např. autorka upozorňuje na interferenční vliv mateřštiny v oblasti pravopisu přejatých slov a doporučuje uplatňovat oporu o CJ2, aktivizovat znalosti z prvního cizího jazyka a srovnávat jazykové jevy ve třech jazycích a přispět tak ke kladnému přenosu a k uplatnění jazykové zkušenosti z CJ2 (srov. rus. **МИЛЛИОН**, angl. million, čes. milion; rus. **профессия**, angl. profession, čes. profese; rus. **тонна**, angl. tonne, čes. tuna, aj.). Zde je třeba upozornit na skutečnost, že většina uváděných příkladů přejímek jsou lexikální galicizmy.

Četnost výskytu interferenčních jevů a kladného přenosu je závislá na následujících třech faktorech, které uvádí Bimová (Бим, 1997, s. 6):

- Významnou roli sehrává úroveň vývoje řeči v mateřštině a míra uvědomělého ovládnutí řeči.
- S rostoucí úrovní ovládnutí CJ2 klesá interference a rozšiřují se možnosti pro kladný přenos a naopak.
- Čím je délka časového intervalu, která dělí osvojování CJ2 a CJ1, menší, tím je větší vliv CJ1 na CJ2.

Při seznamování žáků s jazykovými prostředky je vhodné vždy uplatňovat kontrastivní přístup, který pomůže odhalit shodné a rozdílné znaky mezi CJ2 – CJ1 – mateřštinou. To znamená, že ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka je nutné vybízet žáky k tomu, aby srovnávali jazykové jevy v kontextu jazykové triglossie, v případech kdy to může pomoci předejít interferenci nebo podpořit kladný přenos. Přitom, důležitou roli hraje mimo jiné předchozí jazyková zkušenost žáků, jejich učební historie. Jak upozorňuje Vít, podpora kladného přenosu i předcházení interferenci mezi CJ1 a CJ2 závisí na míře konsolidace CJ1. Vít došel ve svém výzkumu k závěru, že labilní zvládnutí angličtiny jako CJ1, jež je bohužel realitou u mnoha žáků v českých školách, opírat se při učení CJ2 o znalosti a dovednosti z CJ1 nepřináší žádoucí výsledky (Vít, 2013).

⁶² Stále více se setkáváme s tvrdší výslovností měkkých souhlásek (Překlad X.V.).

2.2.3 Obecné zákonitosti osvojování slovní zásoby

Osvojování slovní zásoby je mnohdy spjato s kladným transferem, který působí jako usnadňující faktor, nebo s interferencí, která působí jako rušivý faktor. V závislosti na lokaci působení, rozlišuje se přenos interlingvální (vlivy mezi jazyky v rámci triglossie) a intralingvální (vlivy uvnitř ruštiny). Problematika transferu ve výuce ruského jazyka u nás má dlouhou tradici, věnují se jí např. Veselý, 1978, Vlček, 1978, aj.

Modelové interakce jednotlivých jazykových jevů (jazykových prostředků) kontaktujících jazyků A (mateřština), B (CJ1), C (CJ2) (Бим, 1997, s. 6 – 7). V českém prostředí, bude zřejmě převažovat třetí model vzájemného ovlivňování v kontextu triglossie při výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka, tj. model $A = C \neq B$, kdy mateřština může být oporou a CJ2 zdrojem interference.

Pro posílení kladného přenosu z CJ1 a potlačení nežádoucích interferenčních vlivu z mateřštiny žáků na úrovni gramatické a lexikální podle Čičerinové (Н. Н. Чичерина) je nezbytné «направлять внимание учащихся на нахождение совпадения и различия в трех языках, если они владеют коррелятами сопоставляемых явлений в первом иностранном языке, и проводить сравнение только в родном языке, если навык в первом иностранном языке не сформирован»⁶³. Pro předcházení interferenci z CJ2 na úrovni fonetické je pak nezbytné aplikovat diferenciovaná cvičení, doplněná o výklad artikulačních rozdílů srovnávaných jazyků (Čičerina, 1999, s. 9). Ke svým závěrům citovaná autorka došla na základě výzkumu, jejímž cílem bylo zjistit do jaké míry CJ1 (AJ) může mít vliv na CJ2 (NJ).

Mezi základní **factory osvojování slova** (Щукин А. Н. Практическая методика обучения РКИ, 2003, s. 34 – 35 // Московин, Щукин, 2010, s. 257): Ščukin řadí mimo jiné mezinárodní charakter slova (Ščukin, 2003, 34 – 35). Lexikální galicizmus z hlediska jeho rozšířenosti touto charakteristikou oplývá. Můžeme tudíž předpokládat, že tato slova v ruštině francouzského původu pro učícího se jedince budou snadno osvojitelná, např. **гид, браслет, аксесуар** (srov. tato slova v AJ jako CJ1) nebo např. **акробат, пикник, парк** (srov. tato slova v AJ jako CJ1 a mateřštině žáků, máme zde na mysli češtinu).

⁶³ zaměřovat pozornost učících se, aby našli shody a rozdíly ve třech jazycích, pokud ovládají koreláty srovnávaných jevů v prvním cizím jazyce, a provádět srovnávání pouze s mateřským jazykem, pokud návyk v prvním cizím jazyce není vytvořen (příklad X. V.).

Nicméně je nutné přihlížet k formálním charakteristikám (výslovnost, gramatika, pravopis) těchto lexikálních jednotek a z hlediska významu k jejich míře abstraktnosti, asymetrie významu polysémních výrazů ve srovnání s jejich ekvivalenty v CJ1.

V. Nikolajev ve své typologii lexika cílového jazyka založené na vztahu významu a formy mateřského a cílového jazyka experimentálně zjišťoval, míru mnémické obtížnosti jednotlivých typů lexikálních jednotek. Výsledky ukázaly, že nejnějnější pro zapamatování jsou mimo jiné internacionalizmy a slova přejatá, avšak působí zde velmi silná interference⁶⁴ (Николаев, 1966, с. 15 – 21).

Z hlediska přenosu (kladného přenosu a interference) Andrášová nabízí následující dělení slovní zásoby na slova totožná, slova velmi podobná (stejně znějící, ale s odlišným pravopisem; se stejným pravopisem, ale odlišně znějící), slova velmi podobná, avšak s odlišnou výslovností a pravopisem a nakonec zrádná slova – faux amis (Andrášová, 2011, 142). Autorka rovněž konstatuje, že žáci učící se němčinu na základě angličtiny, dělají chyby pod vlivem angličtiny zpravidla pouze u společné či podobné slovní zásoby, avšak „z hlediska výslovnosti je patrné, že na německou výslovnost má dominantní vliv čeština“ (Andrášová, 2011, 142). A dodává, že „strach z negativního ovlivňování jazyků navzájem je u nás stále poměrně silný“ a uvádí doporučení jak tuto situaci řešit a dodává, že „právě vědomý přístup k žákům umožňuje oba jazyky lépe poznat a pochopit (Andrášová, 2011, 143).

Lze předpokládat, že mezi žáky budou individuální rozdíly nejen v subjektivním vnímání podobnosti CJ2 a CJ1 ale i z hlediska předchozí jazykové zkušenosti. Nezapomenutelné místo v tomto ohledu plní vyučující druhého cizího jazyka a skutečnost, zda «na dané paralely a podobnosti mezi prvním a druhým cizím jazykem bude z didaktického hlediska vhodným způsobem upozorňovat a využívat jich při vyučování» (Vít, 2013/2014, s. 16). V kontextu výuky dalšího cizího jazyka považujeme za stěžejní a podstatné postoje vyučujících k přirozenému mnohojazyčnému jednání (využití slov z jiných jazyků) ve své pedagogické praxi.

⁶⁴ Cílovým jazykem zde byla angličtina, mateřským – ruština.

3 DIDAKTICKÉ ZÁKLADY VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO A DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA (CJ2)

3.1 Význam slovní zásoby ve výuce cizím jazykům

Znalost slovní zásoby jako základní složky jazyka je zásadní pro hladký průběh komunikace. „Při komunikaci jde o dva akty: akt pojmenovací – označovací a akt větotvorný – usouvztažňující“ (Jelínek, 1980, s. 127). Proces aktivního vyjadřování určitého myšlenkového obsahu je podmíněn pohotovým vybavováním slov a jejich správným spojováním ve větší celky (slovní spojení, věty, souvětí, text). Pro porozumění řeči je nezbytným předpokladem rozpoznávání slov (spojování jejich zvukové nebo grafické podoby s příslušnými významy) v rámci daného kontextu (Jelínek, 1980).

Slovní zásoba je tedy zásadní nejen z hlediska komunikativního, ale rovněž z hlediska lingvodidaktického, „bez znalostí slov [cílového jazyka] je praktické ovládnutí [tohoto] jazyka jako dorozumívacího prostředku nemožné“ (Jelínek, 1980, s. 127). Jak ukazují výsledky výzkumů T. V Higgse a R. Clifforda (1982), «на начальном уровне выход в речь осуществляется за счет лексического накопления»⁶⁵ (Акишина, Каган, 2012, s. 150). V procesu učení slovní zásoby «její osvojení je především záležitostí paměti, teprve v druhé řadě záležitostí analogie» (Hendrich, 1988, s. 130). Avšak rychlost zapamatování je závislá podle Krjučkovové «от известности или неизвестности структурных элементов слова; от конкретности или абстрактности понятия; от совпадения или не совпадения объемов значения слов в русском и родном языке учащихся и др.»⁶⁶ (Крючкова, 2013, s. 121 – 122). Z lingvodidaktického pohledu je třeba rozlišovat slovní zásobu určenou k aktivnímu (produktivnímu), pasivnímu (receptivnímu) osvojení a potenciální slovní zásobu⁶⁷ a ve výuce aplikovat odpovídající postupy její prezentace a aplikace.

⁶⁵ na počáteční úrovni se řečový výstup realizuje prostřednictvím akumulace slov (příklad X. V.)

⁶⁶ na znalosti či neznalosti strukturálních prvků slova; na konkrétnosti či abstraktnosti pojmu; na shodě či neshodě rozsahu významu slov v ruštině a mateřštině žáků, atd. (příklad X. V.)

⁶⁷ tj. neznámou slovní zásobu, «se kterou se žák dosud neseťkal, ale které je schopen přesto porozumět pomocí analogie, porovnáním s mateřštinou, na základě kontextu nebo na základě svých znalostí o tvoření slov» (Hendrich, 1988, s. 127). Do potenciálního slovníku učícího se jedince patří «1) слова близкие к чешским (дремать), 2) единицы т. наз. интернациональной лексики (***декларация**, ***гарантировать**), 3) слова, родственные с теми, которые учащийся уже усвоил» (Purm, Jelínek, Veselý, 2003, s. 95)

Pro dosažení všestranného osvojení slovní zásoby cizího jazyka, práce se slovem jako základní lexikální jednotkou jazyka, jejímž základním atributem je význam⁶⁸, probíhá v různých jazykových plánech, jak na úrovni významu, tak na úrovni fonetiky, grafiky a pravopisu, gramatiky, paradigmaticky, syntagmatiky, aj. Aby se nová lexikální jednotka určená k osvojení stala součástí aktivní slovní zásoby žáka, je nutné ovládnout nejen obsahovou a formální stránku slova, ale i syntagmatické, paradigmatické a asociativní vztahy, do nichž slovo vstupuje (Крючкова, 2013, s. 120 – 121). Slovní zásoba tak tvoří základ pro výstavbu procesu osvojování cizího jazyka (srov. Cuq, Gruca, 2005, s. 404, Крючкова, 2013, s. 119, aj.).

3.2 Požadavky na slovní zásobu z hlediska vzdělávacích dokumentů

Vzdělávání v cizích jazycích na základních a středních školách v České republice je v současnosti do značné míry řízené Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ), konkrétně Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcovými vzdělávacími programy pro střední vzdělávání (RVP SV).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky zachycuje pokrok v rozvoji schopností učícího se jedince používat jazykové prostředky v podobě stupnic. Mezi hlavními složkami lingvistické kompetence definovanými jako „znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi, a schopnost tyto prostředky užívat“ (SERRJ, 2002, s. 111), jsou rozlišovány následující kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická.

Aktivní ovládání slovní zásoby (lexikálních jednotek a gramatických slov) hraje zásadní roli při utváření lingvistické kompetence, „так как именно слово обозначает реалии

⁶⁸ Tato jazyková kategorie je Manem definována jako «věcně pojmový obsah slova daný jeho vztahem ke skutečnosti, doplňovaný a spoluutvářený jazykovými vztahy tohoto slova: vztahem k formě slova, vztahy gramatickými a slovně druhovými a vztahy k jiným slovům – derivačními, paradigmatickými a syntagmatickými» (Man, 1976, s. 106). Na kategorii významu, která se zároveň pojí jak s jevy reálné skutečnosti a pojmem, tak setrvává v systémových vztazích, lze tedy nahlížet z pohledu vnějazykového a vnitrojazykového.

материального мира и ментального уровня сознания, определяет отношения между ними“ (Крючкова, 2013, s. 126)⁶⁹.

Zaměříme se na popis požadavků, tj. co vše jedinec učící se cizí jazyk musí umět, aby užíval jazyka ke komunikaci na té které společné referenční úrovni ovládní jazyka. Konkrétně nás zajímají požadavky v okruhu slovní zásoby. Vzhledem k zaměření naší práce se omezíme vždy na úrovně ovládní jazyka A1 – B1.

Uvádíme zde doslovný popis **rozsahu všeobecných znalostí jazyka**, jež je požadován na jednotlivých společných referenčních úrovních ovládní jazyka (SERRJ, 2002, s. 112). V této tabulce (tab. č. 8) jsme tučně vyznačili údaje týkající se slovní zásoby:

Tabulka č.8 – Modelové stupnice a deskriptory rozsahu všeobecných znalostí jazyka na úrovni A1 – B1

	Rozsah všeobecných znalostí jazyka
A1	Má pouze základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy .
A2	Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací , ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova.
	Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace . Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací . Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací ; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.
B1	Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby popsal(a) nepředvídatelné situace , aby v rozumné míře dostatečně přesně postihl(a) podstatu myšlenky nebo problému a aby se vyjadřoval(a) o abstraktních či kulturních tématech , jako jsou hudba a film .
	Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události , ale omezená slovní zásoba způsobuje opakování a občas dokonce formulační obtíže.

⁶⁹ protože právě slovo označuje realie materiálního světa a mentální úroveň vědomí, určuje vztahy mezi nimi (překlad X. V.)

Pro rozsah znalostí slovní zásoby a rozsah schopností tyto znalosti užívat SERRJ uvádí následující modelové stupnice a deskriptory (SERRJ, 2002, s. 114), viz. níže tabulka č. 9:

Tabulka č.9 – Modelové stupnice a deskriptory rozsahu znalostí a ovládnání slovní zásoby na úrovni A1-B1

	Rozsah slovní zásoby	Ovládnání slovní zásoby
A1	Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.	Deskriptor není k dispozici.
A2	Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nejzákladnějšími jazykovými potřebami.	Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.
B1	Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.	Prokazuje dobré ovládnání základní slovní zásoby , ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích.

Je tedy na vyučujících, aby zvážil výběr, uspořádání slovní zásoby, v našem případě LG a její formy prezentace a aplikace, vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků, jejich potřebám a ke konkrétní učební situaci probíraného tématu. Přitom je třeba brát v úvahu objem, rozsah a ovládnání slovní zásoby, jež jsou rovněž směrodatnými ukazateli osvojení jazyka. Při hodnocení jazykové způsobilosti a při plánování procesu vyučování a učení jazyka plní tyto ukazatele důležitou roli. Přejímky z francouzštiny v ruštině jsou součástí slovní zásoby používané v běžném denním styku v rámci známých témat a konkrétních situací, které zahrnují tematické okruhy z každodenního života jako je volný čas, cestování, obec a dopravní prostředky, aj. (viz. příloha 2).

Při přípravě a v samotné práci se slovní zásobou vyučující musí orientovat proces výuky cizího jazyka na dosažení společných referenčních úrovní ovládnutí jazyka v odpovídajícím rozsahu znalostí a objemu a ovládnutí slovní zásoby.

Rámcové vzdělávací programy pro základní a střední vzdělávání (RVP ZV a RVP SV) v systému kurikulárních dokumentů vymezují závazné vzdělávací rámce pro určitý typ školy (očekávané výstupy, učivo, aj.). Ty jsou rovněž východiskem pro vzdělávání v cizích jazycích. Každá škola pak se řídí těmito kurikulárními dokumenty státní úrovně při tvorbě školních vzdělávacích programů.

Učivo je v **RVP ZV** vymezeno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Požadavkem na slovní zásobu ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk v rámci učiva, které si má žák osvojit je (RVP ZV, 2016, s. 31): slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a práce se slovníky. Tematické okruhy, které mají být probrány jsou – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, realie zemí příslušných jazykových oblastí.

Co se týče středního vzdělávání v **RVP G** požadavek na slovní zásobu ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk v rámci učiva, tj. jazykových prostředků a funkcí⁷⁰ je vymezen následovně (RVP G, 2007, s. 20 – 21): v rámci lexikologie – ustálená slovní spojení, přirovnání, složené předložky a v rámci gramatiky – synonyma, antonyma, slova složená a sousloví. Tematické okruhy a komunikační situace jsou rozděleny do následujících oblastí užívání jazyka, viz. níže tabulka č. 10:

Tabulka č.10 – Tematické okruhy a komunikační situace

oblast veřejná	služby, obchody, nákupní střediska, trhy, zboží, nálepky a obaly, veřejná doprava, jízdní řády, lístky, pokuty, divadlo, kino, programy, zábavní podniky, restaurace, jídelničky, hotely, formuláře, běžné události, zdravotní služby, oznámení, letáky
oblast pracovní	zaměstnání, běžné profese, běžné podniky, běžné vybavení pracoviště, obchodní administrativa, obchodní dopis, nákup a prodej, jednoduchý

⁷⁰ vztahujících se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkajících se zájmů a konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat

	návod a popis práce, orientační značení, jednoduché recepty
oblast vzdělávací	škola, učebny, školní prostory, učitelé, pomocný personál, vybavení školy, méně běžné školní pomůcky, významné školní dny a události, výuka, domácí úkoly, diskuse, video-texty, texty na obrazovce počítače, slovníky, příručky
oblast osobní	rodina a její společenské vztahy, přátelé, příbuzní, vybavení domácnosti; život mimo domov: kolej, hotel, domov přátel, okolní krajina; jednoduché vybavení pro sport a zábavu, život na venkově a ve městě, dovolená, svátky, osobní dopisy
oblast osobnostní	koníčky, zájmy, názory a postoje k blízkému okolí
oblast společenská	příroda, životní prostředí, kultura, tradice, sport, média

V očekávaných výstupech v rámci receptivních řečových dovedností jedním požadavků je, že žák odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu a využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů.

Ústředním aspektem učení se jazyku je, kromě sociolingvistické a pragmatické kompetence, rozvoj lingvistických kompetencí. SERR pro jazyky uvádí v kapitole 6.4.7 doporučení, jak může být maximálně usnadněn rozvoj lingvistických kompetencí ve vztahu ke slovní zásobě, gramatice, výslovnosti a pravopisu (SERR pro jazyky, 2002, s. 152). Zaměříme se zde na ta doporučení, která se týkají slovní zásoby. Mezi způsoby, kterými by si studenti měli rozvíjet slovní zásobu SERR zmiňuje následující:

- a) prosté působení slov a ustálených výrazů, které jsou používány v autentických mluvených a psaných textech;
- b) elicitace výrazu (tj. vedení studenta k volbě správného výrazu navozením situace nebo kontextu výpovědi) nebo za pomoci slovníku, atd. vyhledávání výrazu dle potřeby určité úlohy a činnosti;
- c) začlenění do kontextu, např. do kontextu textu v učebnici a následného procvičování ve cvičeních, aplikačních činnostech atd.;
- d) prezentace slov za pomoci vizuálních prostředků (obrázků, gest, napodobování, předvádění činnosti, využitím skutečných předmětů atd.);
- e) pamětní osvojení seznamu slov atd. s jejich překladovými ekvivalenty;
- f) prozkoumání sémantických polí a vytváření jejich grafického znázornění (tzv. «mind map») atd.;

g) výcvik v užívání výkladových a překladových slovníků, tezurů a jiných referenčních příruček;

h) vysvětlování a výcvik v aplikaci lexikálních struktur (např. slovtvorba, skládání slov, kolokace, frázová slovesa, idiomy atd.);

i) víceméně systematické studium rozdílné distribuce sémantických jevů v MJ a CJ (kontrastivní sémantika). A na závěr podkapitoly, zabývající se možnostmi rozvoje slovní zásoby SERR uvádí «Uživatele Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést způsoby, jak jsou žákům a studentům lexikální jednotky (jejich tvar a význam) prezentovány a jak se jim učí» (SERR pro jazyky, 2002, s. 152).

Z předcházejícího výčtu jednoznačně vyplývá, že autoři SERR pro jazyky v této části zcela opomíjejí onu možnost rozvíjení slovní zásoby, které věnujeme naši disertační práci, tj. možnosti využití znalostí a dovedností z mateřštiny a dřívě studovaného/studovaných cizího jazyka/cizích jazyků ve vztahu ke slovní zásobě. V našem případě se jedná konkrétně o možnosti využití lexikálních galicizmů a obecněji přejímek z cizích jazyků ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

Způsoby maximálně usnadňující rozvoj lingvistické kompetence v oblasti slovní zásoby, doporučené SERR pro jazyky se týkají prezentace slovní zásoby kontextově zakotvené v autentických textech, sémantizace slovní zásoby situačně, kontextově podpořená nebo pomocí slovníku, nácviku slovní zásoby, názorné sémantizace slovní zásoby, pamětního osvojování seznamu slov s jejich ekvivalenty v mateřštině, prezentace slovní zásoby v rámci sémantických polí a jejich grafické ztvárnění v podobě tzv. „mind map“, nácvik dovedností práce se slovníky a příručkami, prezentace a aplikace formální stránky slovní zásoby. Kontrastivní mezijazykový přístup v prezentaci a aplikaci slovní zásoby je doporučován pouze v případě asymetrie významu polysémních výrazů v cizím a mateřském jazyce.

Na závěr lze dovést, že právě v tematických okruzích definovaných ve SERR pro jazyky a RVP může být při výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka uplatňována opora o francouzštinu, případně o češtinu a angličtinu, protože je v nich zastoupena společná slovní zásoba – lexikální galicizmy. V korpusu LG jsou rovněž zastoupeny lexikální jednotky, které jsou součástí základní slovní zásoby, běžně užívané v každodenním životě, např.

tematický okruh «Обес» (**банк, киоск, магазин, бутик, аэропорт, бассейн, кафе, ресторан, *бистро, *тротуар**, aj.). Ostatně analýzou v UMS pro ruský jazyk na úrovni A1 – A2 z hlediska výskytu LG bylo zjištěno, že v jednotlivých tematických okruzích LG jsou výrazně zastoupeny. Z korpusu LG reflektujícího problematiku slovní zásoby lze bohatě excerpovat slovní zásobu, odpovídající potřebám SERR a RVP a tematickému zaměření jednotlivých oblastí užívání jazyka (viz. příloha 1, 2).

3.3 Práce se slovní zásobou v didaktice cizího jazyka obecně

Podle Vagnerové (Вagner, 2009, s. 59) v průběhu prvního roku výuky cizího jazyka je možné uvést 5000 – 6000 lexikálních jednotek (obvykle se připouští 3000 – 4000 lexikálních jednotek a to díky organizovanému systémovému podáváníí slovní zásoby. Autorka ale neuvádí při jaké hodinové dotaci a na jakém typu školy.

Optimální rozsah nové slovní zásoby odhaduje empiricky např. Příhoda. «že si žák může trvale osvojit přibližně ve věku šesti let asi tři slova za lekci, později čtyři až pět, nejvýše však sedm v době povinné školní docházky (tj. do 15 let). Doporučuje, aby se probralo čtyři až šest nových slov za hodinu» (Hendrich, 1988, s. 137). Z hlediska ncviku je rovněž důležitý poznatek Příhody, že «prvních 200 – 300 slov činí žákům největší potíže» (Hendrich, 1988, s. 137).

V metodice je prokázáno, že «слово может войти в активный словарь, если оно будет представлено учащемуся от 6 – 7 до 40 раз» (Крючкова, 2013, s. 121). S tím souvisí promyšlené a důsledné opakování slovní zásoby (srov. Hendrich, 1988, s. 138).

3.3.1 Etapy práce se slovní zásobou

Proces výuky slovní zásobě cizího jazyka sestává z několika na sebe navazujících etap. V následujícím přehledu vycházíme z těchto autorů: Hendrich (1988), Cuq, Gruca (2005), Крючкова (2013), viz. níže tabulka č. 11.

Tabulka č.11 – Etapy práce se slovní zásobou

Prezentace	Sémantizace	Aplikace
Krjučkova (2013)		
uvádění nových slov ve větách (syntaktických konstrukcích) a v situacích, neizolovaně, v rámci lexikálně sémantických nebo tematických skupin, včetně jejich lexikálně gramatické spojitelnosti	názornost, překlad, synonyma, antonyma, přiřazení rodového pojmu k druhovému, popis nebo výklad významu slova v cizím nebo mateřštině žáků, sémová analýza slova, kontext (odhad významu slova za základě kontextu), opora o jazykový odhad učícího se (mezinárodní slova, zvuková nápodoba, aj.)	nácvik syntagmatiky lexikálních jednotek na úrovni produkce: nácvik jejich použití ve syntaktických konstrukcích nácvik gramatické paradigmatiky (skloňování, časování), aj. Cvičení, zaměřená na: prezentaci nové slovní zásoby; výuku práce se slovníkovým heslem; upevňování nové slovní zásoby;

		korektivní lexikálně-gramatická cvičení (s. 371-378); Práce s kartičkami (s. 385-386). Práce se slovníkem. Lexikální hry.
Hendrich (1988)		
podání nových slov ve větách, slovních spojeních neizolovaně, v živém kontextu verbálním nebo situačním, v rámci již osvojených syntaktických struktur, tematických a slovotvorných vztahů	znázornění neboli náročnost; sémantizace v cizím jazyce u pokročilejších žáků opisem, pomocí synonym, antonym, kontextu, slovotvorného výkladu, etymologického výkladu; sémantizace v mateřském jazyce pomocí překladu a výkladu. vedení slovníků dvousloupcových (rovnícových) nebo třísloupcových. Třídění podle slovních druhů, čeledí, tematicky, apod. Odhad významu neznámých slov	Cvičení jednojazyčná a překladová na nácvik aktivní slovní zásoby: pojmenovávání předmětů, založené na názornosti; doplňování slov do kontextu; tvoření slov podle vzoru; seskupování slov podle slovních čeledí (slov se stejným kořenem); obměny slovních spojení nebo vět s dosazováním nových výrazů; otázky a odpovědi s použitím určitého výraziva; překlad do cizího jazyka jednotlivých slov ve slovních spojeních nebo v kontextu; překlad do cizího jazyka slovních spojení, krátkých vět, delších celků. Cvičení většinou překladová do mateřštiny na nácvik pasivní slovní zásoby: čtení s opakováním; překlad lexikálních jednotek, resp. vět do mateřštiny, popř. odhad významu slov dle kontextu; vypisování z kontextu určitého výraziva; seskupování slov podle určitých kritérií. Cvičení kombinovaná: memorování, reprodukce, dramatizace, aj.
Cuq, Gruca (2005)		
		Práce na vnějších vztazích slova a asociacích, jako např. spolusouvisející okolnosti a znalosti o kultuře, které v sobě

		<p>slovo nese. Tvorba sémantických polí a rastrů na základě autentických textů. Doplňování slov do kontextu. Práce slovem, které je prezentováno neizolovaně, v rámci lexikálních nebo morfologických polí, s jeho vnitřní strukturou (morfologickou nebo sémantickou): derivace, synonyma, antonyma, definice, výklad, metafora. Práce se slovníkem. Vedení slovníčků. Sblížení slov a kultury: poznávání kultury prostřednictvím slov s kulturním obsahem, «lexiculture» (Robert Galisson)</p>
Defays (2003)		
	<p>názornost vizuální (fotografie, ilustrace), názornost taktilní (manipulace s předměty, provádění drobných prací), názornost kinestetická (gesta, mimika, pohyb).</p>	<p>Cvičení, zaměřená na strukturu slova: Kontrastivní cvičení na rozlišování sémantických polí slov ve srovnání s mateřštinou; Analýza lexikálních polí předtextová nebo post-textová (psaní, čtení); Cvičení brainstormingová na probranou tematickou oblast; Cvičení přispívající k výstavbě mentálního lexika na synonyma, antonyma, paronyma, analogie, konsonance (zvuková shoda); Cvičení na slovo tvorbu (tvorba jmen označující profese, tvorba jmen od adjektiv, aj.). Cvičení, zaměřená na slova v syntaktických strukturách: rozlišování formulací, které mají stejnou strukturu a/nebo význam se zaměřením na jejich spojitelnost. Cvičení, zaměřená na kontext</p>

		slova: Odhad významu nových slov in abstracto a pak v kontextu ve větě. Doplňování slov do kontextu.
--	--	--

Krjučkova uvádí tyto etapy práce se slovní zásobou: uvádění, sémantizace, pozorování lexikálně gramatické spojovatelnosti slov a jejich gramatických zvláštností a nakonec upevňování a aktivizace slovní zásoby. **Cvičení, zaměřená na výuku slovní zásoby pak dělí** na cvičení zaměřená na prezentaci nové slovní zásoby, např. cvičení sémantizující novou slovní zásobu na základě opory o předchozí jazykovou zkušenost žáků a odhadu významu slov na základě internacionalizmů: **кафе**, кофе, космос, университет (Крючкова, 2013, s. 143), aj., dále na cvičení, zaměřená na výuku práce se slovníkovým heslem, cvičení, zaměřená na upevňování nové slovní zásoby (předkomunikativní, komunikativní⁷¹, v kontextu interkulturní komunikace⁷², překladová) a lexikální hry.

Hendrich ve své typologii uvádí jako možný způsob sémantizace v cizím jazyce rovněž etymologický⁷³ výklad slova. Postup sémantizace v cizím jazyce podle autora má své výhody v tom, že „při výkladu se opakuje slovní zásoba již známá a že výklad je současně poslechovým cvičením“ (Hendrich, 1988, s. 134 – 135) i nevýhody v tom, že je to časově náročné. Sémantizace v mateřském jazyce je doporučována tam, kde nelze výstižně a přesně sémantizovat v cizím jazyce ani pomocí názornosti a v případě ověřování porozumění významu nové lexikální jednotky.

Vagner uvádí následující etapy práce se slovní zásobou: sémantizace, upevňování lexika (cvičení jazyková, překladová, řečová), formy uvádění lexika, postupy jako třídění slovní zásoby, její organizaci podle tří kritérií – tematického (lexikálně-tematické okruhy), logicko-sémantického (lexikálně-sémantické skupiny slov a slovních spojení) a strukturně-gramatického (Вагнер, 2009, s. 86 – 95).

⁷¹ např. составьте кластер (пучок), т.е. графически организованный лексический материал к изучаемой теме. Используя составленный кластер расскажите о... Tento postup není nový (srov. Poráková, 1976, s. 49).

⁷² např. установите по двуязычному словарю соответствия русских названий цветов радуги; составьте синквейн на заданную тему

⁷³ jako jeden z možných způsobů sémantizace, jak odhalovat význam slov, se uvádí etymologická analýza z hlediska slovtvorných prvků a rovněž překlad nejen do mateřštiny, ale i do jazyka-prostředníka (Акишина, Каган, 2012, s. 162).

Aktivity, zaměřené na osvojování slovní zásoby se opírají na vnitřní strukturu sémantických polí, vztah se syntaxí a kontextem (Defays, 2003, s. 259 - 261). Defays je kritický vůči lexikálním pomůckám, hojně využívaným ve výuce, jimiž jsou seznamy slovní zásoby a slovník, a upozorňuje na jistá úskalí, která používání těchto pomůcek může přinášet.

V práci se slovní zásobou podle Ščepilovové «эффе́ктивными приёмами обучения являются: применение проблемно-поисковой технологии при ознакомлении с лексикой и дифференцированное применение ассоциативных и коммуникативных упражнений на этапе ее запоминания»⁷⁴ (Ще́пилова, 2005, s. 197). Autorka doporučuje sémantizovat novou slovní zásobu nejdříve odhadem významu slov s nápovědou učitele, tj. srovnávání s CJ1 nebo mateřštinou, odhadem na základě názornosti vizuální, slovtvorných prvků, zpravidla se však nová slova sémantizuje pomocí překladu. Samotný proces sémantizace by měl probíhat v mateřštině žáků. V případě možného vzniku interference, je nutné žáky upozornit na jednotlivé zvláštnosti, které se se slovem pojí, jeho použití, pravopisné, výslovnostní, sémantické (rozdíly na úrovni významu v různých jazycích), aj. Tato mezijazyková diferenciací je podle Ščepilovové při práci se slovní zásobou zásadní počínaje sémantizací (Ще́пилова, 2005, s. 194). Aktivity, zaměřené na práci se slovní zásobou, které přispívají k utváření pevných asociativních vazeb: vedení tematických slovníčků nebo kartiček, seskupování slovní zásoby podle různých hledisek, doplňování lexika do tabulek, schémat s komunikativním záměrem, luštění křížovek, pojmenovávání ilustrací, cvičení na spojitelnost lexikálních jednotek, písemná a ústní cvičení založená na otázkách a odpovědích s použitím slov v kontextu. Ščepilovová rovněž upozorňuje na to, že v práci se slovní zásobou je třeba věnovat nejpečlivější pozornost opakování lexika, obohacování slovní zásoby žáků pomocí doplňujících informací o lexikálních jednotkách, které již znají (Ще́пилова, 2005, s. 196).

Práce se slovní zásobou na úrovni prezentace, sémantizace a aplikace by měla vždy probíhat v kontextu situačně ukotveném a brát v úvahu předchozí jazykovou zkušenost učících se jedinců pro následný výstup do určitého komunikativního záměru.

⁷⁴ efektivními postupy výuky jsou: použití problémového postupu při seznamování s lexikem a diferencované použití asociativních a komunikativních cvičení v procesu zapamatování (překlad X. V.).

3.4 Využití lexikálních galicizmů ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka

Ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka se lze opírat o vědomosti a dovednosti z prvního cizího jazyka a z mateřštiny na všech jazykových úrovních (fonetika a fonologie, pravopis, slovní zásoba, morfologie, syntax, stylistika...). V případě slovní zásoby je zde velkou výhodou možnost využití slov podobné formy i významu, tedy většinou slov přejatých, často internacionalizmů. Je však třeba patřičně pracovat s určitými úskalími, která jsou důsledkem modifikace těchto slov přiměřeně potřebám přijímajícího jazyka, zejména pokud jde o výslovnost a pravopis. Posuny rovněž vznikají v gramatických kategoriích – ohebnost/neohebnost slova, mužský/ženský/střední rod, apod. Nebezpečí vzniká též na úrovni významu v případě tzv. “falešných přátel”. Bez ohledu na tyto komplikace nabízí však práce s přejímkami možnost širokého pozitivního využití zejména v oblasti potenciální slovní zásoby opírající se o pozitivní transfer.

V podmínkách výuky druhému a dalšímu cizímu jazyku, mezijazykové a mezikulturní paralely mohou přispět k aktivnímu uvědomování a prohlubování zvláštností lexika 2CJ, 1CJ a mateřštiny v různých jazykových plánech a zároveň ke zefektivnění učebního procesu. V tomto ohledu hraje důležitou roli kvalitní pregraduální příprava budoucích učitelů jazyků. Máme na mysli zvláště vysoké požadavky na znalosti a vědomosti z oblasti lingvistiky, historie, reálií srovnávaných jazyků a kultur u budoucích učitelů.

Práce s přejímkou v hodinách dalšího cizího jazyka nese prvky celostního holistického učení se slovní zásobě. Janíková v této souvislosti uvádí Weskampovy příklady: „Slovu můžeme nejen rozumět (pochopit jeho význam), ale spojit si ho v našich představách také se zvuky, obrazy, chutí či hmatem a tak si jej uložit do paměti jako tzv. vnitřní obraz. Gramatický jev pak můžeme např. nejen zprostředkovat jako izolovaný jev, ale i zapojit ho do příběhu nebo zprostředkovat pomocí pohybových či herních aktivit. Práce s textem se nemusí omezit pouze na zopakování jeho obsahu nebo jeho komentování, ale mohou se zde využívat aktivity podporující emocionální dimenzi procesu učení“ (Janíková, 2011, s. 55).

V souladu s těmito teoretickými východisky budeme posléze pracovat při vytváření pracovních listů v souvislosti s přejímkami a konkrétně s LG, viz. příloha 6.

4 EMPIRICKÝ VÝZKUM

4.1 Východiska výzkumu

Jako předmět pedagogického výzkumu byla vymezena problematika využití lexikálních galicizmů ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka v českém vzdělávacím prostředí. Ke zkoumání byly určeny učební metodické soubory (UMS) ruského jazyka a vybrán základní soubor učitelů ruského jazyka na 2. stupni základních škol a na středních školách; rovina žáka nebyla šetřena.

Pro výzkum v edukační praxi mezi učiteli ruského jazyka, při konstrukci dotazníkového šetření a tvorbě otázek některých částí dotazníku, bylo využito poznatků získaných z naší obsahové srovnávací analýzy UMS ruského jazyka.

4.2 Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotéza

Cílem výzkumu je zjistit relevantní možnosti využití lexikálních galicizmů (LG) v českém vzdělávacím prostředí při výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka na základních a středních školách.

4.2.1 Stávající situace v praxi vzhledem k využití lexikálních galicizmů ve výuce

V praktické části disertace je záměrem našeho výzkumného šetření zjistit, jakým způsobem jsou reflektovány lexikální galicizmy (LG) ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základních a středních školách v České republice v aktuálním školním roce 2017/2018.

Samotný výzkum se zaměřuje na zmapování stávající situace v praxi. V první řadě se soustředíme na obsah učebních metodických souborů ruského jazyka (UMS RJ), jež mají ústřední postavení ve většině učebních situací a jsou nedílnou součástí formálního vzdělávání. Byly vybrány vícedílné UMS ruštiny s doložku MŠMT, podle kterých se učí na školách. Tyto UMS RJ tvoří učebnice pro učitele a žáky, pracovní sešit pro žáky, metodická příručka pro učitele a audionahrávky.

Následně nás budou zajímat postoje učitelů ruského jazyka na 2. stupni základních škol a na středních školách, kde se zároveň učí ruština a francouzština, na využití přejímek ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka.

Pro úplnost, je nutno se zde zmínit o okolnosti, která nás vedla k tomu, že žáci nejsou přímo středem zájmu našeho výzkumu. V současnosti nebyla nalezena formální vzdělávací situace, ve které bychom měli k dispozici homogenní skupinu žáků, která by se učila ruštinu po francouzštině. Nepřímo se jich však dotýkáme, prostřednictvím učitelů ruského jazyka v dotazníku pro učitele. Hledisko žáka je pak sledováno při testování návrhů pracovních listů prostřednictvím zpětné vazby na vyplněné pracovní listy.

Kladli jsme si rovněž otázku týkající se pořadí výuky cizích jazyků, které se žáci učí na základních a středních školách. MŠMT však disponuje daty jen za základní školy a to pouze pro první cizí jazyk. Z poskytnutých dat o evidenci prvního cizího jazyka vyplývá, že předmět ruský jazyk je v pozici Dalšího cizího jazyka⁷⁵. Co s týče pozice ruského jazyka na středních školách, MŠMT v současné době nemá obdobné údaje k dispozici a tyto údaje nebyli statisticky zpracovány. Tudíž danou otázku pořadí výuky cizích jazyků, které se žáci učí na ZŠ a SŠ bylo možné řešit jen částečně.

4.2.2 Možnosti využití LG ve výuce

Abychom mohli definovat lingvodidaktický potenciál využití LG v praxi, bylo naším úkolem zmapovat, jakým způsobem jsou reflektovány lexikální galicizmy (LG) ve výuce ruského jazyka. Při řešení daného problému, se nejprve zaměříme na procentuální zastoupení neboli četnost výskytu LG v jednotlivých UMS ruského jazyka.

Dále se soustředíme na využití LG ve výuce, jak v jednotlivých učebních metodických souborech, tak mezi učiteli ruštiny. Zajímat nás bude prezentace a aplikace LG v různých jazykových plánech, tj. na úrovni

- výslovnosti,
- pravopisu,
- gramatiky,
- významu,
- kulturně-historické kontextu slova, etymologie

⁷⁵ Data poskytnutá Odborem školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT jsou aktuální k 30.09.2017.

Vzhledem k tomu, že učební situace ve formálním vzdělávání, kdy se žáci učí ruštinu po francouzštině, v současné době nebyla patřičně zjištěna, při tvorbě dotazníku, bereme v úvahu možnost rozšíření využití LG o přejímky z jiných jazyků, jako např. AJ, NJ (lexikální anglicizmy a germanismy).

Z hlediska praxe je naším cílem definovat potenciál LG v učebnicích a mezi učiteli v praxi. Jedním z cílů dotazníkového šetření mezi učiteli ruského jazyka je zjistit jaký mají názor na využití přejímek, potažmo lexikálních galicizmů ve výuce. V analýze učebnic se zaměříme na určení četnosti výskytu LG a určení tematických oblastí pro francouzskou přejímku nejpříznačnějších. V případě, že četnost výskytu bude relativně vysoká, domníváme se, že využití LG ve výuce ruského jazyka má svůj potenciál.

4.2.3 Přínos využití lexikálních galicizmů pro didaktiku ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka

Zapojením LG do výuky ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka se uplatňují mezipředmětové vztahy (mezijazykové a interkulturní). Dochází k zapojení předchozí jazykové zkušenosti (učební historie) žáků z jiných jazyků. Otevírají se zároveň nejen možnosti pro kladný přenos a předcházení interferenci, ale i možnosti rozvoje povědomí žáků vzhledem k jiným jazykům jako jednoho z požadavků na vzdělávání v cizích jazycích. V RVP pro základní vzdělávání je tento požadavek formulován následovně: „Cílem je rovněž rozvoj jazykového povědomí ve vztahu k mateřskému jazyku, případně dalším jazykům”⁷⁶.

Analýza učebnic ruského jazyka nám umožní získat vyčerpávající seznam postupů s využitím LG (v různých jazykových plánech zmíněných výše), které jsou v současné době aplikovány ve formálním vzdělávání na základních a středních školách.

Tato analýza UMS RJ ve spojení s získanými postoji učitelů z dotazníkového šetření nám umožní definovat a zároveň obohatit didaktické přístupy o postupy s využitím LG,

⁷⁶ RVP ZV 2016, s. 20, RVP ZV 2017, s. 17, viz. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>, RVP ZŠ 2017, s. 17, viz. <http://www.msmt.cz/file/41216/>, nebo RVP ZŠ 2017, s. 17, viz. <http://www.msmt.cz/file/43792/> [27/03/2018]. Srov. s RVP pro gymnázia, viz. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia> a RVP SOV, viz. <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
Tento požadavek není explicitně definován v RVP pro SV, nicméně předpokládáme, že se uplatňuje i na daném stupni škol.

podporující rozvoj mnohojazyčnosti, a přispět tak ke zvýšení kvality a rozmanitosti práce se slovní zásobou s využitím lexikálních galicizmů.

Obecně předpokládáme, že zapojením do výuky informace o etymologii, tj. o původu a významu aktivní slovní zásoby, lze upozorňovat žáky na mezijazykové a interkulturní jevy v různých (výše zmíněných) jazykových plánech a přispět tak k rozvoji povědomí žáků o vztazích mezi jazyky a zájmu o jazyky.

4.3 Analýza učebnic

4.3.1 Obecná charakteristika učebních souborů

Vzhledem k výše stanoveným cílům je vhodné nejprve charakterizovat zvolené učební metodické soubory ruského jazyka (UMS RJ). Výběr UMS RJ byl směřován tak, aby se jednalo o ucelené řady učebnic pro základní a střední vzdělávání pro předmět ruský jazyk, podle kterých se učí na školách, a které jsou schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)⁷⁷.

V tabulce uvádíme přehled jednotlivých titulů učebnic ruského jazyka vzhledem k úrovním znalostí podle SERR pro jazyky, na něž se vztahují jednotlivé díly, spolu s časovým intervalem vydání jednotlivých učebnic, stupněm škol, pro které jsou jednotlivé díly UMS RJ určeny a termínem platnosti schvalovací doložky MŠMT.

⁷⁷ A) aktualizováno podle Schvalovací doložky učebnic pro základní vzdělávání: duben 2017 – k 30.03.2017. Schvalovací doložka učebnic pro ZV: říjen 2017 se připravuje. B) aktualizováno podle Schvalovací doložky učebnic pro střední vzdělávání: říjen 2017, viz. odkaz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013> [21/03/2018].

Tabulka č.12 – UMS RJ

Učební metodické soubory ruského jazyka pro ZŠ a SŠ						
Kategorie / Úrovně znalostí podle SERR pro jazyky	A1	A1+	A1 – A2	A2	B1	B1 – B2
Эхо 2010 – 2011 Infoa	ECHO1 ZŠ-2019 (SD042017)		ECHO2 ZŠ-2019 (SD042017)			
Радуга по-новому 2007 – 2016 Fraus	R1/A1-1/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017) R2/A1-2/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)			R3/A2-1/ ZŠ-2021 (SD042017) SŠ-2021 (SD102017) R4/A2-2/ SŠ-2022 (SD102017)	R5 SŠ-2023 (SD102017)	
Класс! 2010 – 2012 Klett	K1 SŠ-2017 (SD102016) SD MŠMT vypršela			K2 SŠ-2018 (SD102017)	K3 SŠ-nemá SD MŠMT	
Классные друзья 2014 – 2016 Klett	KD1 ZŠ-2021 (SD042017) KD2 ZŠ-2021 (SD042017)	KD3 ZŠ-2022 (SD042017)				
Поехали! 2006 – 2014 Albra / SPL–Práce	PRS/A1/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 P1/A1/ ZŠ-2020 (SD042017) P2/A1?/ ZŠ-2022 (SD042017)			P3/A2/ ZŠ-2022 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017) P4/A2/ ZŠ-2018 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)	P5/?/ ZŠ-2019 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)	P6/?/ ZŠ-2022 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)

Z tabulky je vidět nejednotné rozložení úrovní v jednotlivých dílech UMS. Dále učebním souborům „Echo“ a „Klassnye družja“ byla přidělena schvalovací doložka učebnic MŠMT⁷⁸ pro základní vzdělávání. UMS „Klass“ je koncipován pro použití na SŠ. Platnou doložku MŠMT pro střední vzdělávání má však pouze druhý díl učebního souboru „Klass!“. Třetí díl „Klassu“ od jeho vydání v roce 2012, na seznamu učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro střední vzdělávání nikdy nefiguroval. Ve srovnání

⁷⁸ Pozn.: A) označení ZŠ-2019, SŠ-2020 v tabulce znamená termín platnosti schvalovací doložky pro odpovídající stupeň škol základní nebo střední, atd. B) označení SD042017 v závorkách znamená, že údaj byl aktualizován podle Schvalovací doložky učebnic MŠMT: duben 2017 – seznam učebnic a učebních textů zachycující stav ke dni 30.03.2017, atd.

s danými učebními soubory, UMS „Raduga po-novomu“ a „Pojechali“ mají dvojí schvalovací doložku jak pro základní, tak i pro střední vzdělávání, srov. 1. až 3. díl „Radugy po-novomu“ na úrovni A1 – A2 a Rychlý start!, 3. až 6. díl „Pojechali“ na úrovni A1 – B1/B2.

Způsob prezentace analyzovaných učebnic ruštiny

V tabulce v bodě (a) je vidět, že úroveň A1 pokrývá částečně jak učebnice určené pro ZŠ, tak i pro SŠ. Z pěti vybraných UMS RJ, učebnice „Raduga po-novomu“ a „Pojechali“ mají dvojí schvalovací doložku jak pro základní, tak i pro střední vzdělávání. Dle požadavků na vzdělávání v cizích jazycích definovaných v RVP ZV, vycházejících ze SERR pro jazyky „vzdělávání v Další cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 (podle SERR pro jazyky)⁷⁹. Vzhledem k tomu, že vzdělávací obor Další cizí jazyk podle RVP ZV škola zařazuje podle svých možností nejpozději od 8. ročníku a víceletá gymnázia pokrývají stejnou věkovou skupinu žáků, nebudeme analyzovat UMS z hlediska stupně škol (ZŠ a SŠ). Analýzu učebnic ruského jazyka budeme provádět na úrovni A1 až A2. Analýza 1. a 2. dílu UMS Klass! (A1 – A2), který je určen pouze pro výuku na středních školách, nám umožní zjistit, zda jsou výrazné rozdíly ve využití lexikálních galicizmů v učebnicích určených jen pro SŠ a jen pro ZŠ na úrovni A1 – A2.

Tituly schválené MŠMT k zařazení do seznamu učebnic a učebních textů pro vzdělávací obor Ruský jazyk byly prověřeny zpětně ve Věstníku MŠMT za období červenec 2011 až leden–únor 2018. Informace o udělení a odebrání schvalovací doložky učebnic a učebních textů pro Ruský jazyk se nevyskytují [provedeno k 09/04/2017].

Následující tabulka č. 13 představuje UMS RJ, které jsou dále analyzovány v našem výzkumu.

⁷⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2017, <http://www.msmt.cz/file/41216/>.

Tabulka č.13 – Analyzované UMS RJ

Analyzované učební metodické soubory ruského jazyka na úrovni A1 – A2				
Kategorie / Úrovně znalostí podle SERR pro jazyky	A1	A1+	A1 – A2	A2
Эхо 2010 – 2011 Infoa	ECHO1 ZŠ-2019 (SD042017)		ECHO2 ZŠ-2019 (SD042017)	
Радуга по-новому 2007 – 2016 Fraus	R1/A1-1/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017) R2/A1-2/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)			R3/A2-1/ ZŠ-2021 (SD042017) SŠ-2021 (SD102017) R4/A2-2/ SŠ-2022 (SD102017)
Класс! 2010 – 2012 Klett	K1/A1 SŠ-2017 (SD102016) SD MŠMT vypršela			K2/A2 SŠ-2018 (SD102017)
Классные друзья 2014 – 2016 Klett	KD1/A1 ZŠ-2021 (SD042017) KD2/A1 ZŠ-2021 (SD042017)	KD3/A1+ ZŠ-2022 (SD042017)		
Поехали! 2006 – 2014 Albra / SPL–Práce	PRS/A1/ ZŠ-2020 (SD042017) SŠ-2020 P1/A1/ ZŠ-2020 (SD042017) P2/A1?/ ZŠ-2022 (SD042017)			P3/A2/ ZŠ-2022 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017) P4/A2/ ZŠ-2018 (SD042017) SŠ-2020 (SD102017)

Vzhledem k úrovně rozrůzněnosti a nejednotnému zaměření podle stupně škol (ZŠ a SŠ) jednotlivých děl učebních metodických souborů pro porovnatelnost výsledků jsme se rozhodli provádět obsahovou kvantitativní a kvalitativní analýzu jednotlivých děl UMS RJ Echo, Raduga, Pojehali, Klass a Klassnyje družja na úrovni A1 – A2 nezávisle na stupni škol, pro které jsou určeny.

V obsahové srovnávací analýze založené na vybraných UMS ruského jazyka pro česky mluvící žáky je dále zvláštní pozornost věnována stávající četnosti výskytu, způsobům prezentace a aplikace lexikálních galicizmů.

4.3.2 Cíle obsahové srovnávací analýzy UMS RJ

Cílem dané analýzy je zjistit jaké jsou stávající reprezentace LG v učebnicích ruštiny za účelem následného zkoumání jejich mezijazykového a interkulturního potenciálu z hlediska přenosu v podmínkách mnohojazyčné výuky.

Cílem je zjistit, jak učebnice reflektují postavení slovní zásoby, resp. lexikálních galicizmů a znalosti žáků z jiných cizích jazyků o slovní zásobě.

Cílem je prozkoumat postavení, které má slovní zásoba, resp. slovní zásoba cizího původu, lexikální galicizmy v učebnicích ruštiny pro základní a střední školy.

Cílem je postihnoutí převažujícího postoje pomocí srovnávání přístupů, množství a zaměření aktivit na slovní zásobu v celém výzkumném vzorku.

Cílem není srovnání jednotlivých titulů, ale jejich přístup podporující mnohojazyčnost (jako jeden z dílčích cílů cizojazyčné výuky, nakolik je reflektován rozvoj povědomí žáků o vztahu k jiným jazykům) se zaměřením na výuku ve školním prostředí, kde se žáci postupně učí první cizí jazyk a následně druhý a další cizí jazyk.

4.3.3 Metody a techniky sběru dat

Pro řešení výzkumného problému byly zvoleny následující metody sběru dat jako základní uchopovací nástroje výzkumu:

- **excerpce jazykového vzorku**

Jazykový vzorek je excerpován ze slovní zásoby, obsažené v UMK ruštiny. Pro určování původu slovní zásoby byly zvoleny tyto dostupné slovníky: Slovník Lexikálních Galicizmů Rigorózní práce, Lednická, 2009; Этимологический словарь русского языка М. Фасмера; Историко-этимологический современный словарь русского языка П. Я. Черных; Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов Н. Ю. Шведовой; Исторический словарь галлицизмов русского языка Н. И. Епишкина.

Při zařazování slov mezi LG jsme se řídili následující kritériem: pokud alespoň jeden z uvedených zdrojů uvádí francouzský původ slova, je daná lexikální jednotka hodnocena jako galicizmus. V některých případech je situace velmi komplikovaná, protože každý

z použitých lexikografických zdrojů uvádí odlišné posloupnosti přejímání, např. **гитара**⁸⁰. Problém často nastává u slov, která jsou internacionalismy. Přesto v našich analýzách v souladu s výše uvedeným kritériem pokládáme slovo «гитара» za LG.

Srovnávací obsahová analýza učebnic ruštiny se zaměřuje na kvantitativní hodnocení výskytu LG ve slovní zásobě, určené pro osvojení žáky.

Pro výpočet četnosti výskytu LG ve slovní zásobě v rámci jednotlivých lekcí učebnic na úrovni A1–A2 jsme postupovali následovně: byl proveden součet všech lexikálních jednotek, slovních spojení a frází určených pro osvojení, určen počet LG na lekci, a poté vypočítáno procentuální zastoupení na lekci.

- **Četnost výskytu LG v UMS pro ruský jazyk**

Analýza četnosti výskytu LG je založena na kvantitativních a kvalitativních metodách. Kvantitativní průzkum nám dovolil identifikovat počet lexikálních přejímek francouzského původu v ruštině, tj. lexikálních galicizmů v jednotlivých UMS ruského jazyka rozříděných podle úrovně znalostí jazyka podle SERR pro jazyky A1 – A2. Výsledky jsou prezentovány v procentech, která vyjadřují procentuální zastoupení LG vzhledem k počtu lexikálních jednotek (rovněž slovních spojení a frází) určených k aktivnímu osvojení, tj. aktivní slovní zásobě jednotlivých dílů UMS RJ. Tato analýza nám dovolí zhodnotit, do jaké míry jsou LG zastoupeny v UMS ruského jazyka a na základě získaných výsledků následně zvážit možnosti využití LG v praxi, tj. tvorbu a aplikaci aktivit a cvičení založených na pojmu „přejímka“ na základě slovní zásoby v UMS ruského jazyka.

⁸⁰ Např. pro slovo «гитара» se uvádí **ИСГРЯ: guitarra f.** <, исп. **guitarra**.

x

Шведова: От исп. guitarra, возм. через посредство польск. gitara, восх. к лат. cithara < греч. kithara – «кифара».

x

--- у Черных: см. т. 1, стр. 189 --- Ср. исп. (до XVII в.) guitarra > франц. (с середины XVII в.) guitare (f); нем. (с XVII в.) Gitarre (f); англ. guitar; ит. chitarra (chi=ки) и др. В Европе в новое время источник распространения – исп. guitarra; в испанском – из арабского языка (qīṭāra), куда, в конечном счете, попало из древнегреческого (κίθαρα – «кифара»). Из греческого же лат. cithara – «кифара» (рус. цитра). **В русском языке – из французского** или немецкого.

x

Фасмер: сначала китара, в эпоху Петра I; см. Смирнов 90. Через польск. gitara или нем. Gitarre из лат. cithara от греч. κίθαρα, κίθαρς; см. Клюге-Гётце 208; Брюкнер 70; Шульц — Баслер 1, 247.

Kvalitativní analýza spočívá v klasifikaci LG, jejich roztřídění do tematických okruhů, které jsou popsány níže, viz. následující bod. Rozvržení lexikálních galicizmů podle témat nám dovolí lépe adaptovat aktivity a cvičení pro jejich využití v praxi. Zde je nutno podotknout, že jeden a tentýž lexikální galicizmus může patřit do více tematických oblastí, např. **метро** (obec; dopravní prostředky), **театр** (obec; volný čas), **магазин** (obec; nákupy), **пальто, шапка, костюм** (oblékání/móda; nákupy), **кафе** (jídlo a nápoje; obec), **портфель** (škola; nákupy), aj. Procentuální součet ze všech témat je tak větší než 100, protože některé tematické okruhy se překrývají.

- **Systematizace LG z hlediska lexikálně tematických skupin**

Tematické okruhy slovní zásoby jsme se rozhodli stanovit podle RVP ZŠ, poněvadž v RVP SŠ se tematické okruhy vymezuje v rámci oblastí užívání jazyka RVP ZŠ zahrnují následujících 15 témat (domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo a nápoje, oblékání/móda, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok, zvířata, příroda, počasí). Nutno však konstatovat, že v průběhu analýzy lekcí, které jsou v jednotlivých učebnicích věnovány těmto konkrétním tématům, se stává, že některá část tematické zásoby se ocitne přiřazena k jinému tématu. Jedná se např. o velké množství výrazů souvisejících s dopravou v lekcích tematicky zaměřených na Obec a Město. Rovněž je nutno zmínit, že ve zvolených tematických okruzích se někdy vyskytují i příklady LG, které s tématem primárně nesouvisí, ale v dané lekci tématu se vyskytují. Kvůli statistické správnosti jsme tyto LG do daného výčtu přiřadili. A tak se např. v rámci tématu „Jídlo a nápoje“ vyskytují adjektiva **традиционный, национальный, популярный**, a nebo v tématu „Rodina“ výrazy – **сюрприз, информация, анкета**.

- **Obsahová srovnávací analýza dokumentů – UMS RJ z hlediska prezentace a aplikace lexikální galicizmů**

V jednotlivých UMS RJ jsme sledovali, jak jsou kvalitativně reflektovány LG v učebnici, pracovním sešitě a metodické příručce z hlediska jejich prezentace a aplikace. V prezentaci a aplikaci LG jsme se zaměřili na to, s jakými pojmy jednotlivé UMS RJ operují při hodnocení slovní zásoby (přejatá slova, cizího původu, internacionalizmy, mezinárodní slova, neologizmy, slova přejatá z konkrétní cizího jazyka, rusko-česká homonyma, zrádná nebo obtížná slova v ruštině a češtině, aj.). Naším středem zájmu bylo také zjistit,

v souvislosti s jakou stránkou jazyka jsou lexikální galicizmy uváděny v rámci prezentace a aplikace – zvukovou (výslovnost), (orto)grafickou (písmo, pravopis), mluvnickou (gramatika), významovou (sémantika), kulturně-historickou (etymologie). Výsledky obsahové analýzy UMS RJ budou následně uvedeny v podobě tabulek s komentáři. Obsahová analýza jednotlivých UMS ruštiny je rozvržena následujícím způsobem: nejdříve v úvodu představujeme obecnou charakteristiku učebnic se základními údaji o UMS, dále popisujeme v bodech lingvodidaktickou koncepci UMS a nastiňujeme jeho strukturu. Následně analyzujeme z hlediska obsahu, jakým způsobem jsou reflektovány v jednotlivých UMS ruského jazyka lexikální galicizmy (LG) z hlediska výskytu, prezentace a aplikace.

Každému jednotlivému UMS se věnujeme poměrně rozsáhle, aby vyplynulo, jaká je proporce pozornosti věnované přejímkám, jmenovitě přejímkám z francouzštiny v rámci lexika. Kromě toho upozorňujeme na skutečnost, že porovnání jednotlivých UMS pro ruský jazyk používaných v českých školách jmenovitě z hlediska lexika a přejímek, nebyla dosud věnována v lingvodidaktických pramenech pozornost.

4.3.4 Globální četnost výskytu lexikálních galicizmů v UMS pro ruský jazyk

Tabulka č.14 – Procentuální rozvržení výskytu LG podle úrovní ovládnání jazyka SERR pro jazyky

Globální četnost LG v UMS RJ	Celkem	A1	A1+	A1-A2	A2
Echo	18,8%	16,8%		20,5%	
Raduga po-novomu	14,8%	17,6%			11,6%
Pojechali!	12,9%	10,8%			14,6%
Klassnyje družja	17,8%	20,1%	13,6%		
Klass!	19,0%	16,8%			21,2%
LG (v procentech)	16,6%	16,2%	13,6%	20,5%	15,9%

Tabulka č. 14 uvedená výše představuje výsledky kvantitativní obsahové analýzy učebních metodických souborů pro ruský jazyk «Echo», «Raduga po-novomu», «Pojechali!», «Klassnyje družja» a «Klass!». V této analýze jsme se zaměřili na identifikaci a určení množství LG v jednotlivých lekcích a na porovnání daného součtu LG s celkovým počtem lexikálních jednotek (LJ) aktivní slovní zásoby. Ve všech analyzovaných UMS RJ jsme zaregistrovali celkem 975 LG na 5863 LJ, což činí 16,6%, viz tabulka č. 14. Stejný postup jsme aplikovali pro další výpočty vzhledem k jednotlivým úrovním znalostí jazyka podle SERR pro jazyky.

Můžeme konstatovat, že, získaná procentuální data v tabulce č. 14 co se týče celkové četnosti výskytu lexikálních galicizmů (LG) jsou přibližně stejná, rozchází se jen s nepatrným rozdílem.

Repertoár lexika je více méně shodný. To lze vysvětlit skutečností, že UMS pro ruský jazyk odpovídají celoevropským normativům jazykové politiky EU a tematická náplň jednotlivých lekcí odpovídá jazykovým oblastem užívání jazyka (osobní, veřejná, pracovní, vzdělávací) podle jednotlivých úrovní ovládnání jazyka, zde konkrétně A1 – A2. Co se týče lexikálních galicizmů, představují v průměru 10 lexikálních jednotek (LJ) na lekci ve všech analyzovaných UMS ruského jazyka.

Položíme-li si otázku, čím mohou být dány rozdíly (ač nepatrné) v procentuálním zastoupení LG v jednotlivých prostudovaných učebních souborech, zdá se

pravděpodobné, že roli sehrávají metodická specifika těchto UMS. Liší se počtem lexikálních jednotek (LJ) na lekci (v průměru je to však 60 LJ na lekci ze všech analyzovaných UMS RJ), rozlišováním slovní zásoby na aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní), dublováním lexikálních jednotek v seznamu slovní zásoby a frází jednotlivých lekcí v rámci jednoho dílu učebního souboru nebo v rámci celého učebního souboru. To se odráží v získaných výsledcích kvantitativní analýzy.

Např. učební soubor «Радуга по-новому» představuje nižší globální četnost výskytu LG (14,8%). Lze to vysvětlit tím, že **(a)** celkový počet aktivní slovní zásoby a frází na lekci je nižší v porovnání s jinými UMS RJ (v průměru 48 LJ na lekci v «Raduze po-novomu» a v průměru 57 v «Pojechali!») a **(b)** že řada lexikálních galicizmů je součástí receptivní slovní zásoby (v «Raduze po-novomu» označeno hvězdičkou), např. ***меню** (v lekci o stravování R4/U/L4/«Где мы пообедаем?», s. 78), ***температура** (v lekci o počasí R3/U/L5/«Погода», s. 106), ***жакет** (v lekci o odívání R3/U/L3/«Одежда», s. 52), ***проездной билет** (v lekci o orientaci ve městě R2/U/L3/«Как туда попасть?», s. 51), ***куранты** (R2/U/L6/«Приезжайте в Прагу», s. 109), ***реализовать** (R4/U/L5/«Прочь от этих серых будней», s. 107) aj.

Nižší celková četnost výskytu LG rovněž představuje učební soubor «Поехали!» (12,9%). V tomto učebním souboru se rovněž rozlišuje slovní zásoba a fráze určené k aktivnímu a pasivnímu osvojení (v «Pojechali!» označeno hvězdičkou), např. ***реклама, *каталог** (P3/PS/L4/«Lekce na přání Markéty: Zajímalo by mě, jak v Rusku slaví Vánoce a Silvestra a jaké dárky si kupují», s. 53), ***бикини** (P3/PS/L3/«Lekce na přání Matěje: Nenašlo by se jedno slovo na všechno? Mně někdy z těch slovíček jde hlava kolem», s. 40), ***берет** (P3/PS/L2/«Lekce na přání Báry: Mám ráda ty pohádky pana Wericha, v nichž si hraje se slovy. Vyberte podobné i v ruštině», s. 30), ***куранты** (P4/PS/L1/«Lekce na přání Dominiky: Chtěla bych umět provádět Rusy Prahou», s. 17), aj.

Učební soubor «Класс!» představuje nejvyšší procentuální četnost výskytu mezi analyzovanými UMS pro ruský jazyk (19%). Z faktorů, které mohly ovlivnit výši procentuální četnosti výskytu lexikálních galicizmů, uvedeme ty nejmarkantnější.

Prvním z nich je rozlišování slovní zásoby, která je určena k aktivnímu a pasivnímu osvojení. Vzhledem k tomu, že slovní zásoba spolu s frázemi v UMS «Класс!» není dělena

na aktivní a pasivní⁸¹ a není jinak vyznačena, slovní zásobu řazenou podle lekcí v rusko-českém slovníku považujeme za aktivní slovník.

Druhým z možných faktorů je, že se slovní zásoba v lekcích opakuje v rámci jednoho dílu učebního souboru nebo v rámci jednotlivých dílů téhož učebního souboru, např. **журналист** (K1/PS/L3/«У нас новенькая!», s. 159; K1/PS/L4/«Понедельник – день тяжёлый?», s. 160; K2/PS/L10/«Скажи мне, кто твой друг...», s. 177), **велосипед** (K1/PS/L7/«Что подарить? Где купить?», s. 162; K1/PS/L9/«Повторение – мать учения 2», s. 164; K2/PS/L13/«Где встретимся?», s. 180), **теннисная ракетка** (K1/PS/L7/«Что подарить? Где купить?», s. 163 a K1/PS/L9/«Повторение – мать учения 2», s. 165), **косметика** (K1/PS/L6/«К сожалению, день рождения только раз в году.», s. 161 a K1/PS/L7/«Что подарить? Где купить?», s. 162), **кафе** (K1/PS/L8/«Приятного аппетита!», s. 163 a K2/PS/L13/«Где встретимся?», s. 180); **ресторан** (K1/PS/L9/«Повторение – мать учения 2», s. 165; K2/PS/L13/«Где встретимся?», s. 180), **магазин** (K1/PS/L7/«Что подарить? Где купить?», s. 162; K2/PS/L13/«Где встретимся?», s. 180), **театр** (K1/PS/L2/«Моя семья», s. 159; K2/PS/L13/«Где встретимся?», s.180), aj. Toto zdvojení může být poněkud zkreslujícím faktorem.

Neméně důležitým faktorem je cílová skupina žáků a typ školy, pro které je UMS RJ určen. V UMS RJ «Klass!» určený pro výuku pouze na středních školách byla zaznamenána v aktivní slovní zásobě řada LG, které se nevyskytly v jiných námi analyzovaných UMS RJ, např. **майонез** (K2/PS/L12/«Сколько праздников в году», s. 179), **мясо на гриле** (K1/PS/L8/«Приятного аппетита», s. 164), **круассан** (K1/PS/L9/«Повторение – мать учения 2», s. 165), **драматург, поэт, сценарист** (K1/PS/L6/«К сожалению, день рождения только раз в году.», s. 161, 162), **бильярд** (K1/PS/L5/«Повторение – мать учения 1», s. 161), **блокнот, одеколон** (K1/PS/L7/«Что подарить? Где купить?», s. 162, 163), **автомобиль, мотоцикл, электричка, мэрия** (K2/PS/L13/«Где встретимся?», s. 180), **корреспондент, шедевр** (K2/PS/L14/«Повторение – мать учения 1», s. 180 – 181), **абонемент, наркотики**

⁸¹ Pozn.: počet lexikálních jednotek, slovních spojení a frází v tematicky řazeném seznamu jednotlivých lekcí v oddíle „Шаг за шагом“ a souhrnném slovníku na konci pracovního sešitu se rozchází s nepatrným rozdílem.

(K2/PS/L15/«Будьте здоровы!», s. 181), **жакет** (K2/PS/L16/«По одежке встречают, а по уму провожают», s. 182), **вальс, жанр, кларнет, композитор, персонаж, результат** (K2/PS/L17/«Делу время, а потехе - час», s. 184), **аксессуар, модельер, казино** (K2/PS/L18/« Повторение – мать учения 2», s. 185), aj.

Avšak, jak je vidět, učební soubor «Эхо» pro základní školy, který představuje druhou nejvyšší procentuální hodnotu četnosti výskytu LG (18,8%), rovněž nabízí ve slovníku aktivního lexika lexikální jednotky, které jsou vlastní pouze danému souboru a nevyskytly v jiných námi analyzovaných UMS RJ, např. **сюрприз, Какой сюрприз!, заполнить анкету** (E1/PS/L3/«ФИО (фамилия, имя, отчество)», s. 30), **бордовый, реальный,** (E1/PS/L4/«Будьте знакомы!», s. 38), **дата, туризм** (E1/PS/L6/«Время от времени», s. 51), **проектное бюро, быть на пенсии** (E1/PS/L7/«Домашний очаг », s. 57), **базар, бутик, парфюмерия** (E2/PS/L4/«К вашим услугам», s. 32), **последний писк сезона** (E2/PS/L5/«Внешний вид проверили?», s. 38), **пуфик** (E2/PS/L2/«Место жительства», s. 17), **поставить диагноз** (E2/PS/L6/«Быть здоровым, счастливым и богатым...», s. 44), **прыгать с парашютом** (E2/PS/L7/«Что нового в мире спорта?», s. 50), **бюро, бюро путешествий** (E2/PS/L1/«Вспоминаем каникулы», s. 9), aj.

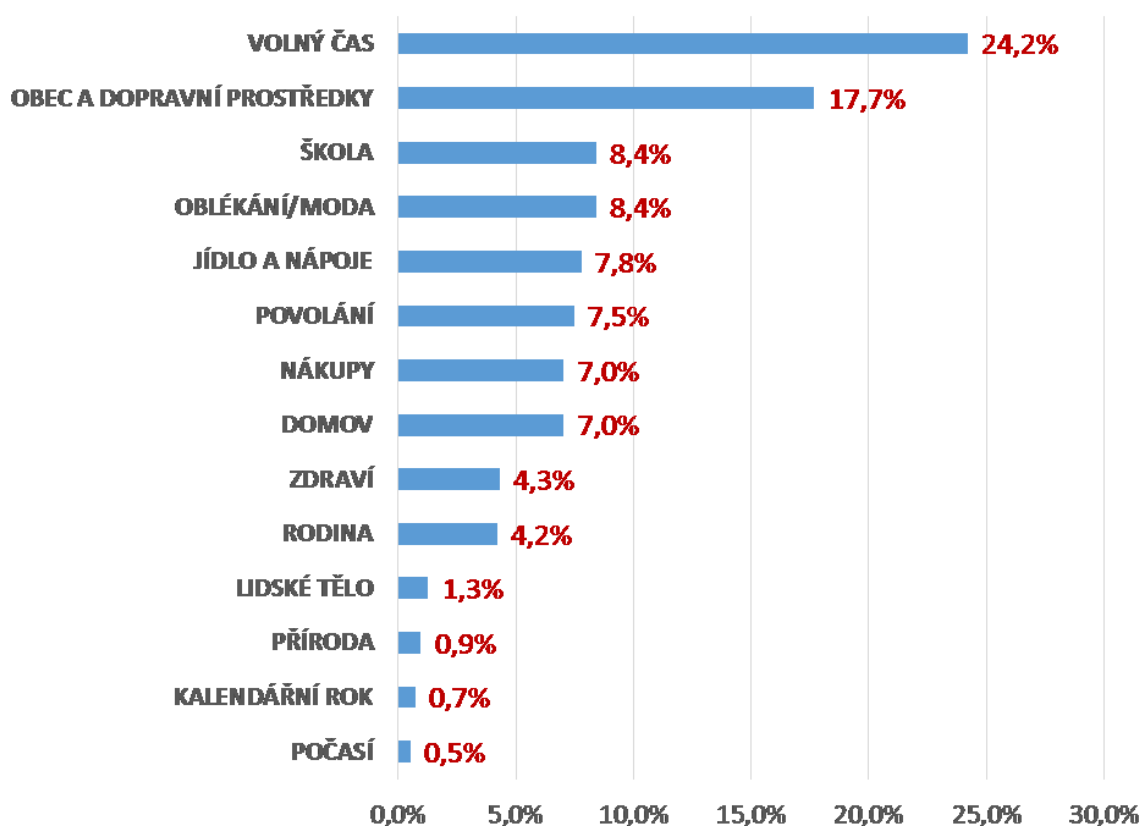
Na závěr lze dodat, že výskyt některých konkrétních LG v učebních souborech ruského jazyka je podmíněn výběrem textů a jejich tematickým zaměřením. Např. slovo **пуфик** nese svědčí o své důležitosti z hlediska frekvence v ruské slovní zásobě.

Учебный сoubor «Классные друзья» pro základní školy, jenž je dílem autorky UMS RJ «Класс!» se umístil na třetí nejvyšší příčce v procentuální četnosti výskytu LG (17,8%). Poznamenejme, že slovní zásoba, která je v UMS pro ZŠ označena jako pasivní (receptivní), v UMS pro SŠ se objevuje v aktivním slovníku, např. **круассан** (KD2/PS/L9/«Ты умеешь готовить?», s. 82 a K1/PS/L9/«Повторение – мать учения 2», s. 165), **принимать душ** (KD1/L5/«Мой дом», s. 80⁸² a K2/PS/L11/«Как проходит ваш день», s. 178)⁸³, aj.

⁸² V UMS RJ „Klassnye družja“ je chybně uveden tvar slovesa „принимать“.

⁸³ Je nutné zde upozornit na skutečnost, že v UMS «Класс!» slovní zásoba a fráze nejsou děleny na aktivní a pasivní slovník. Podle našich zjištění slovní spojení «принимать душ» figuruje pouze v celkovém abecedním seznamu lexika řazeném podle lekcí. Může se tudíž jednat o pasivní slovník. Je to však jen náš předpoklad.

Graf č. 1 – Tematické rozvržení lexikálních galicizmů v UMS RJ



Graf č. 1 uvedený výše představuje výsledky kvalitativní obsahové analýzy učebních metodických souborů pro ruský jazyk «Echo», «Raduga po-novomu», «Pojechali!», «Klassnyje družja» a «Klass!». V této analýze jsme se po identifikaci LG zaměřili na rozvržení LG do 15 tematických okruhů definovaných v RVP pro ZŠ.

Nejvíce zastoupenou skupinu představuje tematický okruh „Volný čas“ s 24,2%, za ní následuje s 17,7% „Obec a dopravní prostředky“, dále téměř s dvojnásobně nižším procentuálním zastoupením následují tematické okruhy „Škola“ (8,4%), „Oblékání/Móda“ (8,4%), „Jídlo a nápoje“ (7,8%), „Povolání“ (7,5%). Témata „Nákupy“ a „Domov“ se umístily se stejným procentuálním zastoupením s 7,0%. Dále po klesající křivce následují tematické okruhy s nižším procentuálním zastoupením LG: „Zdraví“ (4,3%), „Rodina“ (4,2%), „Lidské tělo“ (1,3%), „Příroda“ (0,9%), „Kalendářní rok“ (0,7%), „Počasí“ (0,5%).

V tematickém okruhu „Volný čas“ vysoké procentuální zastoupení lexikálních galicizmů je možné vysvětlit tím, že daný okruh zahrnuje řadu podtémat spojených s volnočasovými aktivitami jako jsou např. kultura, sport, cestování, aj.

Nejvíce příznačné tematické oblasti pro lexikální galicizmy budou dále využity při tvorbě návrhů pracovních listů využitelných v praxi, viz. příloha 6.

4.3.5 Obsahová analýza UMS RJ «Эхо»

Kurz ruského jazyka Echo je dílem polské autorky Beaty Gawęcké-Ajchel. Jeho české vydání vyšlo v nakladatelství INFOA International v letech 2010 a 2011. Jedná se o dvoudílný učební metodický komplex, který je určen pro žáky 2. stupně základních škol a nižších gymnázií a je zpracován pro úrovně A1 až A2 podle SERR pro jazyky. Titul je schválen MŠMT k zařazení do seznamu učebnic a učebních textů pro základní vzdělávání s termínem platnosti schvalovací doložky 10/2013 – 02/08/2019. Skládá se z učebnice pro žáky a učitele, pracovního sešitu pro žáky, metodiky pro učitele a audionahrávek, které jsou dostupné na internetových stránkách nakladatelství. Připravuje se rovněž software pro interaktivní tabule, který má být součástí výukového komplexu⁸⁴.

LINGVODIDAKTICKÁ KONCEPCE UMS RJ «Эхо»

V učebním souboru ECHO se uplatňují následující koncepční rysy

- komunikativní přístup, rozvíjející dovednost žáků komunikovat v cizím jazyce ústně i písemně se zaměřením na aktuální jazyk a ruské reálie
- využití informačních a komunikačních technologií a tištěných informačních zdrojů pro rozvoj dovednosti žáků pracovat s informacemi z různých zdrojů (internet, slovníky, encyklopedie, atlasy)
- interkulturní kompetence žáků jako znalost své vlastní kultury v porovnání s kulturou jazyka cizího, kterému se učí se naplňuje poznáváním tradic, zvyků jiných zemí, přísloví, frazeologizmů, písní, ruských reálií
- žákovi jako aktivnímu účastníkovi učebního procesu jsou přizpůsobena témata v učebnici, která jsou blízká zájmům dětí ve věku 12 až 16 let a zároveň jsou dobrou přípravou pro život ve světě informací.
- různorodost a atraktivita zadání/nabízených aktivit, které umožňují individualizaci učebního procesu (cvičení určená pro samostatnou práci, skupinovou a ve dvojicích, cvičení na vyšším stupni obtížnosti)
- zařazení jednoduchých projektů
- sebehodnocení vedoucí žáka k zodpovědnosti za výsledky své práce, k pozitivnímu pohledu na sebe sama, což má motivační účinek pro další učení
- strategie výuky v podobě dobrých rad formulovaných v češtině s cílem ulehčit osvojování učební látky
- systematické uplatňování induktivní metody při zpracování gramatických a pravopisných pravidel
- slovník aktivního lexika na konci každé lekce pracovního sešitu

⁸⁴ Na stránkách www.infoa.cz odkaz nenalezen [30.04.2018, online].

- opakovací moduly jako forma ověření zvládnutí probraného učiva a přípravy na test s bodovým hodnocením
- přehled gramatiky a rusko-český slovník jako součást pracovního sešitu

ECHO1 (A1) – STRUKTURA

Učebnice je rozdělena do sedmi lekcí a každá lekce je rozdělena na podkapitoly. V úvodu učebnice jsou prezentovány základní reálie Ruska, které jsou následně podrobněji rozpracovány v poslední kapitole učebnice. První dvě lekce uvádějí azbuku. Následujících pět lekcí prezentují témata odpovídající zájmům a komunikačním potřebám žáků (ve věku 12 – 16 let). V závěru každé lekce je umístěna řada opakovacích cvičení, na základě kterých žáci mohou zhodnotit svou úroveň dosažených znalostí a vědomostí, které již umí a k čemu by se měli ještě vrátit před závěrečným testem. Zadáání/Pokyny ke cvičením v učebnici a pracovním sešitě jsou uváděna v prvních dvou lekcích česky a následujících pěti – rusky a česky. „**Советы**“ jsou speciální rady, upozornění či pokyny pro žáky formulované v češtině. Jsou součástí jak učebnice, tak i pracovního sešitu. Např. Je dobré využívat vědomostí, které už máš. Ten kdo zná názvy měsíců v angličtině nebo němčině, to bude mít snazší (Echo1/lekce 6/s. 87). Mají za cíl ulehčit osvojení látky v učebnici a v pracovním sešitě slouží jako komentář ke cvičením, pomůcka pro správné vypracování cvičení, pomůcka pro ulehčení zapamatování obtížných jazykových jevů. Mluvnické a gramatické učivo je zpracováno induktivní metodou a je graficky ohraničeno v části „**Правило**“. Pro lepší zapamatování učební látky se žáci mají naučit formulovat pravidlo samostatně na základě předchozí prezentace učiva ve větách či dialogích. Individualizace výuky se realizuje v učebnici, která nabízí řadu **cvičení na vyšším stupni obtížnosti (úroveň A2)** označených v učebnici piktogramem. Tato rozšiřující cvičení odpovídají úrovni A2 podle SERR, nejsou povinná a žáci z nich nejsou hodnoceni. Je na učiteli, zda jich využije ve své výuce jako učební materiál podporující individuální přístup k žákům.

Pracovní sešit Slovník aktivního lexika je umístěn na konci každé lekce v pracovním sešitě s vybranou slovní zásobou určenou k aktivnímu osvojení. Na konci pracovního sešitu je umístěna „**Шпаргалка по грамматике**“ (**Tahák z gramatiky**). Součástí pracovního sešitu je také rusko-český slovník.

Metodická příručka Komentáře k jednotlivým lekcím učebnice mají obecný charakter, neuvádí označení, ke kterému cvičení v učebnici se metodické poznámky vztahují. Podrobněji jsou pak komentáře zpracovány ve vzorových strukturách lekcí a konstrukci vyučovacích hodin. Skládají se z následujících částí: téma lekce, hlavní cíle, didaktické prostředky, popis průběhu jednotlivých vyučovacích hodin. Kromě jiného se v metodické příručce uvádí, že pro zefektivnění výuky je třeba seznamovat žáka se strategiemi učení, díky kterým si sám bude umět zorganizovat vlastní studium, rychleji si zapamatuje slovní zásobu, efektivně se naučí mluvnici a rozvine receptivní a produktivní jazykové dovednosti. Z vybraných technik samostatného studia týkajících se slovní zásoby **Gajewska-Ajchel** uvádí mimo jiné tyto (Gajewska-Ajchel, Echo1 metodika, s. 90): všímání si podobností mezi ruštinou a češtinou a evidování internacionalismů – slov, která v mnoha jazycích zní podobně.

ANALÝZA UMS ECHO 1 (A1)

- **výskyt**

Při analýze prvního dílu učebního souboru Echo z hlediska výskytu lexikálních galicizmů, zastoupení LG v aktivní slovní zásobě čítá celkem 127 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

První díl UMS RJ Echo na úrovni A1 uplatňuje oporu o mateřštinu a cizí jazyky. Explicitně se upozorňuje na podobnost ruštiny a češtiny ve srovnání. Rovněž jazykové jevy jsou srovnávány na úrovni cizích jazyků. Uplatňují se tak mezipředmětové vztahy mezi RJ, AJ a NJ v oblasti výslovnosti, pravopisu a významu. Nejsou explicitně v prezentaci evidovány internacionalismy, i přestože se o nich hovoří v metodické příručce. Slova cizího původu nebo slova přejatá z jiných cizích jazyků zde rovněž nejsou v prezentaci zmiňována.

I přes poměrně vysoké zastoupení lexikálních galicizmů (127 jednotek) v aktivní slovní zásobě, nebyly zaznamenány **žádné příklady explicitní prezentace LG, tj. přímého**

odkazování na slova přejatá z francouzštiny v podobě komentářů, upozornění, pokynů. Lexikální galicizmy⁸⁵ jsou však prezentovány z hlediska kladného přenosu jako

- slova podobná v ruštině a češtině z hlediska znění, výslovnosti, např. **йод, йот**
- slova podobná v ruštině a češtině z hlediska významu, např. **гитара, роза, банан**

Případy **aplikace LG** ve cvičeních v prvním díle ECHO1 (A1) se vyskytují, např. při nácviku výslovnosti jednotlivých slov, při nácviku čtení a psaní azbuky na tematicky vybraných **názvech zvířat**, při doplňujícím nácviku na vyšší úrovni obtížnosti čtení azbuky **názvů profesí** a následné sémantizaci a vlastní produkci, při nácviku gramatiky shody v rodě adjektiv s podstatnými jmény, např. **интересный, мобильный**.

ECHO2 (A1 – A2) — STRUKTURA

Vhledem k tomu, že rámcová struktura učebního souboru je neměnná, dále uvádíme jen vybrané informace, které jsou oproti předchozím dílům nové. **V učebnicích** se vyskytují následující rady, např. „Совет“ – Řazením informací do skupin si snáze zapamatuješ nová slova (Echo 2, lekce 1, s. 14). „Совет“ – Mnoho **nesklonných podstatných jmen** patří do skupiny tzv. **internacionalismů**, které znějí stejně nebo velice podobně v mnoha jazycích (Echo 2, lekce 1, mezi cvič. 2 a) a 2 б), s. 11). „Совет“ – **Pamatuj si, že бистро а кафе se neskloňují** (Echo 2, lekce 3, vedle cvič. 1, s. 50).

ANALÝZA UMS ECHO 2 (A1 – A2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů v druhém díle UMS Echo je 167 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

I přes poměrně vysoký počet lexikálních galicizmů (167 jednotek) v aktivní slovní zásobě nebyly **v druhém díle UMS Echo na úrovni A1–A2** rovněž zaznamenány **žádné příklady explicitní prezentace LG, tj. přímé odkazování na slova přejatá z francouzštiny** v podobě komentářů, upozornění, pokynů.

Uplatňuje se opora o mateřštinu žáků jak na úrovni prezentace, tak i aplikace. V této spojitosti se kromě podobnosti ruštiny a češtiny hovoří o zrádných slovech. Oproti

⁸⁵ V textu jsou LG odlišeny barevně, zelenou barvou.

prvnímu dílu jsou zde prezentovány internacionalismy včetně jejich aplikace ve dvou cvičeních v učebnici na nácvik nesklonných substantiv. V pracovním sešitě v gramatickém přehledu se hovoří ve spojitosti s nesklonnými substantivy o slovech cizího původu.

Nicméně lexikální galicizmy jsou prezentovány v obecné rovině z hlediska původu, rozšířenosti a mezijazykového přenosu jako

- slova cizího původu a internacionalizmy, např. **метро, кафе, бистро, табло, купе, такси, пальто, радио, шоссе**, a
- slova podobná a slova zrádná v ruštině a češtině, např. **лампа, комод, консервная банка, диван**⁸⁶

Zajímavé zjištění je, že se objevil jeden případ prezentace ve formě poznámky pod čarou k podkapitole s názvem „Шопинг“* označeným hvězdičkou. Autorka učebnice zde poprvé odkazuje na konkrétní původ slova: „Slovo pochází z angličtiny. V ruštině se píše dvěma různými způsoby: шоппинг nebo шопинг“ (Echo 2, lekce 4, s. 60).

Následuje tabulka, ve které jsou názorně představeny jednotlivé výše popsané případy prezentace a aplikace lexikálních galicizmů vzhledem k různým jazykovým plánům, na úrovni výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu či etymologie.

⁸⁶ UMS Echo je dílem polské autorky, jehož adaptace na české vzdělávací prostředí nebylo provedeno v plné míře.

Tabulka č.15 – Prezentace a aplikace LG v UMS Echo 1, 2 (A1, A1–A2) pro ZŠ

Stránka jazyka	Díl UMS	Prezentace			Aplikace		
		učebnice	pracovní sešit	metodická příručka	učebnice	pracovní sešit	metodická příručka
zvuková výslovnost	E1	✓	✗	✗	✓✓✓	✗	✗
	E2	✗	✗	✗	✗	✗	✗
(orto)grafická písmo/pravopis	E1	✗	✗	✗	✓✓	✗	✗
	E2	✗	✗	✗	✗	✗	✗
mluvnická gramatika	E1	✗	✗	✗	✗	✓	✗
	E2	✓	✓	✗	✓✓	✓	✗
významová sémantika	E1	✗	✓	✗	✓	✓	✗
	E2	✓	✓	✗	✓✓	✓	✗
kulturně-historická etymologie	E1	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	E2	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Pozn. s vysvětlením:

✓ vyskytují se jednotlivé případy aplikace (A) a prezentace (P) prvního (E1) a druhého (E2) dílu UMS Echo

✗ nezaznamenán žádný případ

Příklady prezentace a aplikace LG jsou označeny pod kategorií metodická příručka pouze v případě, že se nevyskytly ani v učebnici ani v pracovním sešitě.

Kulturně-historický kontext prostřednictvím informací o původu a významu vyskytujících se LG není zohledňován, až na jednu výjimku, o níž jsme se zmiňovali výše. Na úrovni A1 (ZŠ) při nácviu psaní, čtení, poslechu, pravopisu, výslovnosti, LG mezinárodního charakteru jsou možným východiskem pro kladný přenos. Na úrovni A1–A2 (ZŠ) se upozorňuje na možný interferenční vliv zrádných slov. Metodická příručka nenabízí doplňující rozšiřující úlohy a aktivity ani komentáře, pokyny, návody nad rámec učebnice pro žáky a pracovního sešitu pro žáky. Mezipředmětové vztahy se realizují mezi předměty RJ a AJ, NJ a zeměpisem.

4.3.6 Obsahová analýza UMS RJ «Радуга по-новому»

Učební soubor Raduga po-novomu je inovovanou řadou učebnic kolektivu autorů S. Jelínka, L. F. Alexejevové, R. Hříbkové, H. Žofkové, která postupně vyšla u nakladatelství Fraus v letech 2008 – 2011. Tento aktualizovaný pětidílný projekt jako celek se zaměřuje na osvojování ruského jazyka na úrovních A1, A2 a B1 podle SERR pro jazyky a je určen pro výuku ruského jazyka na středních školách a úroveň A1, tj. jeho první dva díly, rovněž pro výuku ruštiny jako druhého cizího jazyka na základních školách. Počítá se také s širšími možnostmi jeho využití vně primárního a sekundárního vzdělávání (např. ve VŠ studiu nefilologických oborů, v různých jazykových kurzech aj.). UMS Raduga po-novomu se skládá z učebnice, pracovního sešitu, příručky učitele, audionahrávek na CD. 1. a 2. díl učebního souboru je zpracován také v elektronické interaktivní podobě (Flexibook) s on-line podporou na stránkách nakladatelství.

LINGVODIDAKTICKÁ KONCEPCE UMS RJ «Радуга по-новому»

V učebním souboru RADUGA PO-NOVOMU se uplatňují následující koncepční rysy⁸⁷:

- Komunikativní zaměření výuky s uplatňováním postupu od „řeči k řeči“ v rámci jednotlivých lekcí (коммуникативная направленность обучения)
- Spojení komunikativně funkčního hlediska s hlediskem systémovým
- Přirozenost jazykového vyjadřování
- **Zřetel k reáliím a mezipředmětovým vztahům** Uvádění reálií v interkulturních souvislostech a mezipředmětových vztahů při zpracování jazykového učiva se uplatňuje, vzhledem k počáteční etapě výuky, v podobě dílčích zajímavostí. Dále jsou tyto poznatky z ruských reálií postupně rozšiřovány rovněž s ohledem na reálie české a interkulturní kontext.
- Zřetel k mateřskému jazyku žáků při zpracování učiva Diferencovaný přístup k jazykovým jevům s ohledem na mezijazykovou interferenci a na mezijazykový kladný přenos znalostí se uplatňuje ve výuce ruštiny jako jazyka blízkce příbuzného mateřštině žáků.
- Bohatá zásoba cvičení a úloh na procvičování učiva a jeho následného komplexního užívání v rámci produktivních řečových dovednostech podporuje činnostní pojetí výuky
- Rozvíjení učebních dovedností žáků (průběžná práce na rozvoji učebních strategií žáků a jejich autonomního učení včetně sebehodnocení a autokorekce chyb)
- Tři linie učiva a individualizace výuky (základní, určená pro všechny žáky, docvičovací linie s možností dodatečného nácviku jazykových jevů, a rozšiřující

⁸⁷ Zpracováno podle metodických příruček UMS RJ.

linie. Dané uspořádání a učiva umožňuje výrazněji uplatňovat individuální přístup k žákům ve výuce)

- Motivační aspekty a autentické texty (cílové řečové intence v úvodu každé lekce, přiměřená náročnost učiva, rozmanitost autentických textů k samostatné četbě a pestrost cvičení, prvky humoru, křížovky, osmisměrky aj.)
- Grafická úprava a využití názornosti (funkční využití grafických prostředků, obrazové a sluchové názornosti)

RADUGA PO-NOVOMU (A1-1) — STRUKTURA

Učebnice První díl učebního souboru Радуга по-новому (A1-1) se skládá z úvodu a osmi lekcí a orientuje se zvláště na rozvíjení dovedností poslechu s porozuměním a mluvení ve spojení s dovednostmi čtení s porozuměním a psaní. Úvod se zaměřuje na obecné seznámení žáků s některými rysy zvukové stránky jazyka a na pozorování formální podoby azbuky v porovnání s českou abecedou. První tři lekce jsou věnovány osvojování zvukové stránky ruštiny a soustavě ruského písma. Shrnující čtvrtá lekce obsahuje učivo předchozích tří lekcí a tvoří přechod k lekcím následujícím. 5. – 8. lekce pokračuje v nácviку fonetických jevů, avšak jejich hlavním obsahovým těžištěm je rozvíjení receptivních a produktivních řečových dovedností spolu s osvojováním lexikálního a gramatického učiva a základních jevů pravopisných. Jednotlivé lekce jsou koncipovány do několika vzájemně se doplňujících linií učiva: linie základní, rozšiřující (na žlutém podtisku) a docvičovací (na fialovém podtisku). Seznam výrazů k osvojení je v 1. – 4. lekcí je uveden v učivu k zapamatování (oddíl Zapamatujte si – Запомните na zeleném podtisku) a v 5. – 8. lekcí je seznam slovní zásoby k osvojení řazen za úvodním textem obsahujícím povinnou slovní zásobu daného tématu. Nácviк nové slovní zásoby a opakování probraného učiva je prováděn v II. části lekcí, která obsahuje kromě opakovacích cvičení na gramatiku, cvičení lexikální. Ta učitel může rozšiřovat, redukovat či obměňovat dle vlastního uvážení (R1/metodická příručka, s. 11). Na okrajové liště učebnice se průběžně uvádějí různé **doplňující poznámky, otázky a úkoly týkající s zejména reálií v interkulturních souvislostech a mezipředmětových vztahů** (R1/metodická příručka, s. 6). Pro osvěžení pozornosti a aktivity žáků a zpestření výuky se doporučuje zařazovat např. doplňující otázky, rozmanité oddechové prvky v podobě her, soutěží aj., zajímavosti z reálií, také výše zmíněné úkoly na liště, poslech nahrávky, čtení krátkých textů z rozšiřující linie, případně i besedu v češtině o učebních strategiích atd.

(R1/metodická příručka, s. 11). Úkoly na liště v učebnici, zohledňující mezipředmětové vztahy, vedou žáky k postupnému srovnávání ruštiny a češtiny s jinými cizími jazyky. V příručce pro učitele jsou tyto doplňující úkoly, zpestřující, odlehčující výuku opatřeny komentářem a příklady vždy z AJ, FJ a NJ. Uvádíme zde pro ilustraci jen některé z nich, jejich výčet není vyčerpávající, např. Kromě porovnání jak se vyjadřuje oslovení v ruštině a češtině, žáci jsou vyzváni, aby uvedli příklady zvláštností v oslovení v jiných jazycích (R1/L1/cvič. 4.4, s. 10), informace pro žáky, jak se kdo učí nová slovíčka (R1/L5/cvič. 4.4, s. 68), Jak se překládá do češtiny a do ruštiny – anglické slovo family – německé Familie – francouzské slovo famille? Jak se překládá do češtiny ruské slovo фамилия? Co znamenají slova имя, отчество, фамилия? Porovnání významu slov podobně znějících v AJ, FJ, NJ s ruským slovem фамилия s cílem předejít možným chybám plynoucím z jiných cizích jazyků (R1/L5/cvič. 2.2, s. 69), aj. **Rozšiřující texty** v učebnici jsou tematicky spjaty s obsahem dané lekce. Slovní zásoba v nich obsažená je určená k receptivnímu či pasivnímu osvojení. Další rozšiřující texty s nepovinnou slovní zásobou učitel má k dispozici v metodické příručce.

Pracovní sešit s přílohou uprostřed sešitu obsahuje slovníčky k učebnici (rusko-český a česko-ruský slovník) a celkový přehled gramatiky (Stručný přehled mluvnického učiva) zahrnující mluvnické poznatky **v rozsahu jednotlivých dílu učebního souboru**. Slova v příložených slovníčcích jsou řazena abecedně a je u nich podána základní morfologická charakteristika (tvar slova v nominativu a koncovka v genitivu, uveden rod podst. jmen, apod.). Slova označená hvězdičkou jsou určena k receptivnímu osvojení. Fráze a slovní spojení prvního, třetího a čtvrtého dílu učebního souboru jsou řazena na konci každého slovníčku. V druhém díle UMS fráze a slovní spojení jsou uvedeny pouze na konci rusko-českého slovníčku. U každého slovíčka, slovního spojení či fráze je uvedeno k jaké lekci se to které slovo vztahuje a to v obou částech slovníčku (1. díl), pouze v rusko-české části (2. a 4. díl). Označení lekce se uvádí v podobě zakroužkované číslice za slovem pro 1. a 2. díl a v podobě číslice za slovem pro 4. díl. Ve třetím díle se označení lekcí neuvádí. Cvičení obsažená v pracovním sešitě slouží především k nácviku písemného projevu (R1/metodická příručka, s. 11).

Metodická příručka V příručce pro učitele je stručně vyložena koncepce učebního souboru, dále je vysvětlena výstavba lekcí a jsou uvedeny náměty s konkrétními materiály k jednotlivým lekcím (poznámky k textům, komentáře ke cvičením v učebnici a v pracovním sešitě, řešení vybraných cvičení a úloh, přehled nahrávek, doplňující komentáře k reáliím, charakteristiku úkolů na liště, texty k poslechu a navazujícími úlohami a testy k jednotlivým lekcím). Metodická příručka tak nabízí učiteli variabilní možnosti vyučovacích postupů s upozorněním na okolnosti, které ovlivňují jejich účinnost. **Úkoly na liště** v učebnici jsou v metodické příručce opatřeny podrobným komentářem s pokyny pro učitele a řešením. K postupnému **rozvíjení učebních strategií** vedoucích k autonomnímu učení žáků např. při osvojování slovní zásoby, mluvnice, pravopisu, četby neznámých textů jsou určeny podněty rovněž uvedené na liště v učebnici, na základě kterých lze navodit diskuzi na daná témata ve třídě. **Poznatky z reálií** provázané se základními tématy lekcí a s obsahem rozšiřující linie učiva učitel může doplnit o další zajímavosti. V materiálech k jednotlivým lekcím jsou k tomuto účelu k dispozici poznámky, kterých lze využít. **Nabídka doplňujících materiálů pro další žákovské aktivity** představuje různorodá cvičení, texty, říkanky, atd. Dva zajímavé příklady dalších aktivit pro žáky z nabídky těchto doplňujících materiálů jsou uvedeny v tabulce a opatřeny komentářem, viz. níže, prezentace a aplikace LG v metodické příručce.

ANALÝZA UMS RADUGA PO-NOVOMU 1 (A1–1)

- **Výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů v prvním díle UMS Radugy po-novomu je celkem 59 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

V prvním díle UMS Raduga po-novomu na úrovni A1 nebyl nalezen explicitní odkaz na přejímku z konkrétního jazyka, potažmo na lexikální galicizmy (LG) v prezentaci učiva, aktivity s využitím LG se téměř nevyskytují. Uplatňuje se soustavně zřetel k mateřštině žáků jak na úrovni prezentace, tak i aplikace. Systematicky dochází k upozorňování na mezipředmětové vztahy (MV), které jsou uváděny v učebnici v podobě dílčích zajímavostí zpestřujících výuku v rámci úkolů na liště, které tvoří doplňující prvek základní,

docvičovací či rozšiřující linie učiva. Tyto mezipředmětové vztahy (MV) jsou uvozovány skrze srovnávání jazykových jevů v ruštině a češtině s ekvivalenty v jiných cizích jazycích, vždy v AJ, NJ a FJ v rámci doplňujících aktivit k jednotlivým cvičením. Uvádíme zde vždy jeden příklad ilustrující doplňující aktivity na různé stránky jazyka. Např. v prvním díle se tyto aktivity zaměřují na zvukovou, mluvnickou a zvláště pak významovou stránku jazyka, např. rozšiřující úkol na liště o MV s jinými jazyky: redukce nepřízvučných samohlásek v RJ v porovnání (R1/L1/oddíl II, úkol na liště vedle cvič. 2.1, s. 10); za účelem předcházení vzniku možné interference na úrovni významu je rozšiřujícím úkolem srovnání ruského ekvivalentu pro sourozence „**брат и сестра**“ s ekvivalenty v jiných cizích jazycích, které se žáci učí: brothers and sisters, frères et soeurs, Geschwister (R1/L5/oddíl III, cvič. 3.3, s. 73); pokyn na liště k překladovému cvičení zvrtných sloves z češtiny do ruštiny vyzývá žáky, aby porovnali česká zvrtná slovesa (**stát se, procházet se, dívat se, učit se**) s ekvivalenty v jiných cizích jazycích (R1/L8/vedle cvič. 3.5 б), s. 121), aj.

V prezentaci a aplikaci LG jsme zaznamenali **šest** případů mezipředmětových vztahů, které jsou vysvětlovány v souvislosti s původem slov či jejich rozšířeností. Hovoří se tak v obecné rovině o

- slovech přejatých (1-U-aplikace/prezentace → MP-prezentace),
- slovech neruského původu (1-U-aplikace → MP-prezentace, 1-U-prezentace),
- slovech přejatých z mezinárodní slovní zásoby (1-U-aplikace/prezentace),
- internacionalizmech (1-MP-prezentace/aplikace) či
- mezinárodních slovech (1-MP-prezentace/aplikace).

V **pracovním sešitě** nebyly nalezeny aktivity zaměřené na mezipředmětové vztahy s jiným cizím jazykem. Danou skutečnost lze vysvětlit tím, že v učebnici a metodické příručce se jedná o doplňující aktivity pro zpestření, oživení výuky. Výjimku tvoří jedno cvičení ze základní linie učiva v učebnici zaměřené na nácvik výslovnosti přejatých slov.

Vyskytla se celkem dvě cvičení. Jedno cvičení na procvičení **přechylování názvů profesí v ruštině**, které se věnuje nácviku dvojic názvů profesí pro mužský a ženský rod, např. **журналист, редактор**, aj. (R1/L6/PS/cvič. 3, s. 49). V pracovním sešitě již se neuvádí explicitní upozornění či komentář připomínající, že většina názvů profesí žen, které se nepřechylují jsou neruského původu nebo že jsou přejaty z mezinárodní slovní zásoby. A

druhé cvičení na **nácvik rozvoje dovednosti odhadu významu neznámých slov na základě podobnosti s mateřštinou žáků a práce se slovníkem**, např. **концерты, кино, дискотеки, фотографировать, играть на гитаре, стать актёром, кинорежиссёром, костюм ей идет, играть в театре, фотография** v rámci komplexního cvičení na práci s textem.

V **metodické příručce** učitelé mají k dispozici **cvičení na nácvik čtení mezinárodních slov a slovníček internacionalismů s nabídkou možností jeho využití** jako doplňující materiál pro tvorbu a realizaci dalších žakovských aktivit. Je však na vyučujících kdy a jak využít materiálů uvedených na liště v učebnici orientovaných na mezipředmětové vztahy, aj. či dalších žakovských aktivit z nabídky doplňujících materiálů v metodické příručce. Mezipředmětové vztahy vzhledem k jiným cizím jazykům jsou uváděny systematicky v úkolech na liště v učebnici. V metodické příručce jsou tyto úkoly orientované na srovnávání jazyků opatřeny vždy příklady jazykových jevů v angličtině, němčině a francouzštině.

RADUGA PO-NOVOMU 2 (A1–2) — STRUKTURA

2. díl učebního souboru Raduga po-novomu bezprostředně navazuje na 1. díl a má žáky dovést k osvojení ruského jazyka na úrovni A1 podle SERR pro jazyky. Učivo je rozděleno do 6 lekcí a je orientováno na témata **škola, město, nákupy**. V textech a v komunikativních situacích se promítají ruské a české reálie, v nichž se v porovnání s prvním dílem zvyrazňuje **zřetel k interkulturním souvislostem a mezipředmětovým vztahům**. V metodické příručce je podána rámcová charakteristika 2. dílu učebního souboru spolu s komentáři, variantními náměty k vyučovacím postupům a doplňujícími materiály k jednotlivým lekcím. Struktura pracovního sešitu je jednotná s 1. dílem učebního souboru, viz. výše kapitola 4.3.5.

ANALÝZA UMS RADUGA PO-NOVOMU 2 (A1–2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě druhého dílu UMS Radugy po-novomu je 41 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

V druhém díle UMS Raduga po-novomu na úrovni A1 je učivo uváděno do mezipředmětových vztahů. V souvislosti s nesklonností substantiv v ruštině na rozdíl od češtiny jsou daná substantiva hodnocena jako slova cizího původu. Vzhledem k tomu, že se jedná o jediný případ, který je charakterizován v obecné rovině z hlediska původu, pro ilustraci zde uvádíme, jak je daný jazykový jev rozvržen v učebním souboru.

Sekvence cvičení s jedním cvičením z docvičovací linie (na fialovém podtisku: **метро, кино, пальто**) se zaměřuje na práci se **substantivy cizího původu v ruštině**, (R2/L5/cvič. 3.9 – 3.11, s. 101 – 102), která se na rozdíl od češtiny nesklonují (R2/L5/MP/III. část, 4. sekvence, s. 62). Následně v komentáři k učivu k zapamatování (na zeleném podtisku), týkajícím se **nesklonných podstatných jmen**, je upozorňováno na cizí původ těchto slov: «Podstatná jména **cizího původu** zakončená **na -o** jako např. **кино, метро, пальто, радио, какао** aj. se v ruštině nesklonují. Jsou to podstatná jména **středního rodu**» (R2/L5/Zapamatujte si, s. 102).

Na danou sekvenci cvičení a učivo k zapamatování navazuje cvičení v pracovním sešitě, již **bez zmínky o cizím původu** procvičovaných nesklonných substantiv **кино, радио, метро, пальто** (R2/PS/cvič. 11 в), s. 38 – 39). Ve stručném **přehledu mluvnického učiva** se v doplňujících poznámkách v části věnované skloňování podstatných jmen mluví o cizím původu slov ve spojitosti s nesklonnými substantivy středního rodu: „Podstatná jména středního rodu, která jsou cizího původu, jsou nesklonná. Např. **кино метро, пальто, какао, радио, интервью**“ (R2/PS/Přehled mluvnice v příloze/Doplňující pozn. f), s. 12). **Jde tedy o prezentaci gramatického učiva** a jeho zařazení do **skupiny slov cizího původu**. V **testu** shrnujícím **5. lekci**, žáci mají za úkol vyhledat a podtrhnout v dialozích nesklonná substantiva (**пальто, метро**), které jsou součástí probraného učiva (R2/L5/MP/TEST/cvič. 6, s. 74).

RADUGA PO-NOVOMU 3 (A2–1) — STRUKTURA

Navazující 3. díl učebního souboru Raduga po-novomu je rozdělen do 5 lekcí neboli tematických celků a zaměřuje se na výuku ruštiny na úrovni A2-1. Zvyšuje se počet lexikálních jednotek určených k produktivnímu/aktivnímu osvojení. Taktéž se obohacuje

nabídka nepovinné slovní zásoby, včetně materiálu z frazeologie. Slovní zásoba je rozvíjena také v oddílech věnovaných samostatné četbě i v úlohách doprovázejících texty určené k poslechu.

Mezipředmětové vztahy z různých oblastí (mezijazykové, literární, výtvarného umění, zeměpisu, historie) jsou nadále systematicky zohledňovány v materiálech na liště v učebnici, např. srovnání užívání genitivu záporného v ruštině a češtině, otázka kulturního šoku, vyjádření data v jiných jazycích, uvádění frazeologizmů a pořekadel s diskuzí, tvoření zpodstatnělých přídavných jmen v ruštině a češtině, zvláštnosti skloňování přídavných jmen v ruštině a češtině, atd. Věnují se jim jak podněty, údaje a otázky uváděné v učebnici na okrajové liště, dotýká se jich také obsah úseků věnovaných reáliím a kultuře (II. část oddílu Б) a někdy i obsah rozšiřující linie učiva v učebnici. Součástí úkolů na liště je rovněž příprava projektu na téma „Módní přehlídka“. Explicitní popis elementárních strategií učení se oproti 1. a 2. dílu se již nevyskytuje v materiálech na liště ve 3. díle učebního souboru.

ANALÝZA UMS RADUGA PO-NOVOMU 3 (A2–1)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě třetího dílu UMS Raduga po-novomu je 23 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

Ve třetím díle UMK Raduga po-novomu na úrovni A2 nebyly zaznamenány příklady prezentace přejímek z konkrétního jazyka a jejich aplikace. Vyskytl se však v učebnici jeden případ prezentace a aplikace mezipředmětových vztahů s poukazováním na **odlišnosti tvarů přejatých přídavných jmen mezi ruštinou a češtinou**. V přehledu mluvnic v pracovním sešitě se o odlišnostech tvarů přejatých přídavných jmen v ruštině a češtině nehovoří. Tomuto výkladu přídavných jmen přejatých předchází nácvik v lekci 4. V pracovním sešitě se **aplikují přejatá adjektiva** následovně: ve cvičení zaměřeném na procvičování slovo tvorby (tvoření slov), žáci mají doplnit dvojice slov, např. спорт – спортивный, интересоваться – интересный (R3/PS/L4/cvič. 1 б), в), s. 27). Dále ve cvičení na vyhledávání synonym z nabídky slov, např. интеллигентный, талантливый,

симпатичный, серьезный (R3/PS/L4/cvič. 2, s. 27). A nakonec, ve cvičení na vyjádření vlastního názoru, žáci mají za úkol uvádět antonymní dvojice při výběru adjektiv označujících vlastnosti k jednotlivým profesím (R3/PS/L4/cvič. 1 б), в), s. 27). Jedná se o adjektiva, kterým žáci rozumí na základě jejich podobnosti v ruštině a češtině a v učebnici jsou hodnocena jako slova přejatá.

RADUGA PO-NOVOMU 4 (A2–2) — СТРУКТУРА

ANALÝZA UMS RADUGA PO-NOVOMU 4 (A2–2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě třetího dílu UMS Radugy po-novomu je 34 jednotek, pokrývající témata: počasí 1. lekce „Сибирь“, příroda 2. lekce „Экология“, cestování 3. lekce „Добро пожаловать в Москву“, stravování 4. lekce „Где мы пообедаем?“, volný čas 5. lekce „Прочь от этих серых будней!“

- **prezentace a aplikace**

Čtvrtý díl UMS Raduga po-novomu na úrovni A2. V učebnici se vyskytlo devět příkladů aplikace a jeden případ prezentace LG. Cvičení v učebnici jsou orientovaná na:

odhad významu slov neznámých, nových na základě podobnosti s češtinou (транспортный, район, зона, метр, резервуар);

internacionalizmy, snadno srozumitelných slov, např. пассажир, контроль, паспорт, аэропорт, aj.;

vybavování internacionalizmů (přejatých slov), s kterými se v ruštině dosud seznámili, jako např. публицист, коллега, aj. V souvislosti se snadno srozumitelnou slovní zásobou pro české žáky je v rozšiřující linii učiva v učebnici přímo poukazováno na internacionalizmy (přejatá slova);

určování rodu internacionalizmů a tvorby slovních spojení z nabídky substantiv (трамвай, музей, такси, портфель, адрес, контроль, пальто, климат, проблема) s doplňováním odpovídajících koncovek přidavných jmen;

opakování rodových dvojic podstatných jmen mužského a ženského rodu: коллега;

opakování rodových dvojic podstatných jmen mužského a ženského rodu (označujících povolání neruského původu) v docvičovací linii učiva: журналист, экономист, инженер, aj.;

rozlišení použití **nesklonných podstatných jmen** ve větách pro předcházení interferenci (**кофе** a **кафе**);

nesklonná podstatná jména, doplňkové cvičení (na fialovém podtisku) na tvoření vět: **кафе, меню, кино, метро, такси, пальто, радио**;

vybavování výrazů utříděných mimo jiné podle zakončení na

-ия: конференция, фамилия [ИСГРЯ], организация, ...;

-ный: нормальный, модный, ...;

-овать: реализовать, организовать, Opakování slovní zásoby a její systematizace podle různých hledisek v základní linii učiva. V materiálech rozšiřující linie učiva, na žlutém podtisku, se vyskytuje řada LG: **соус, картофельное пюре, суп-лапша** (R4/L4/XXL/Что еще можно заказать?, s. 85), aj.

Pracovní sešit obsahuje celkem **pět** případů aplikace LG. Cvičení opatřena stručnou charakteristikou zaměřením v příručce učitele se věnují nácviku:

rozlišení rodu substantiv v ruštině a češtině, **internacionalizmů**, např. **адрес, контроль, проблема, портфель, пальто, банк, ресторан, багаж, аэропорт, центр, магистраль, промышленность/индустрия, климат**, aj.

nesklonných substantiv, např. **пальто, такси, меню**, aj.

pravopisu zdvojených souhlásek substantiv, např. **коллега, класс, аппетит**, aj.

rozlišení významu rusko-českých homonym (**магазин, журнал, кафе**). Komentáře v pokynech k jednotlivým cvičením v pracovním sešitě, které by hodnotily procvičované jazykové jevy z hlediska jejich rozšířenosti či původu nejsou uvedeny. V jednom případě je v metodické příručce cvičení opatřeno komentářem, který odkazuje na internacionalizmy (R4/L3/PS/cvič. 2, s. 17 → MP, s. 45).

Metodická příručka čtvrtého dílu učebního souboru nenabízí žádné doplňující, rozšiřující materiály nad rámec učebnice, které by se přímo zaměřovaly na práci s internacionalismy či slovy přejatými mezi nimiž by se vyskytovaly lexikální galicizmy.

V tabulce č. 16 jsou uvedeny jednotlivé případy prezentace a aplikace:

Tabulka č.16 – Presentace a aplikace LG v UMS Raduga po-novomu 1, 2, 3, 4 (A1–A2)

pro ZŠ a SŠ

Stránka jazyka	Díl UMS	Presentace			Aplikace		
		učebnice	pracovní sešit	metodická příručka	učebnice	pracovní sešit	metodická příručka
zvuková výslovnost	R1	✓	✗	✗	✓	✗	✗
	R2	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R3	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R4	✗	✗	✗	✗	✗	✗
(orto)grafická písmo/pravopis	R1	✗	✗	✓✓	✗	✗	✓✓
	R2	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R3	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R4	✗	✗	✗	✗	✓	✗
mluvnická gramatika	R1	✓	✗	✓	✓	✓	✗
	R2	✓	✓	✗	✓✓	✓	✓
	R3	✓	✗	✓	✓	✓	✗
	R4	✗	✗	✓✓	✓✓✓✓✓	✓✓	✗
významová sémantika	R1	✓✓	✗	✗	✓	✓	✗
	R2	✗	✗	✗	✓✓	✗	✗
	R3	✗	✗	✗	✗	✓✓	✗
	R4	✓	✗	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓	✗
kulturně-historická etymologie	R1	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R2	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R3	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	R4	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Pozn. s vysvětlením:

✓ vyskytují se jednotlivé případy aplikace (A) a prezentace (P) prvního (R1), druhého (R2), třetího (R3) a čtvrtého (R4) dílu UMS Raduga po-novomu

✗ nezaznamenán žádný případ

Příklady prezentace a aplikace LG jsou označeny pod kategorií metodická příručka pouze v případě, že se nevyskytly ani v učebnici ani v pracovním sešitě.

Lexikální galicizmy jsou v učebním souboru Raduga po-novomu uvozovány v souvislosti s internacionalismy, slovy přejatými. Uvědomělý přístup k prezentaci a aplikaci: slovní zásoba (snadno srozumitelná pro české žáky) je zde uváděna do souvislostí v obecné rovině jako internacionalismy, slova přejatá bez bližšího určování etymologie.

4.3.7 Obsahová analýza UMS RJ «Поехали!»

Ediční řada sedmi souborů učebnic ruského jazyka pro základní školy a víceleté gymnázium autorského kolektivu H. Žofkové, K. Eibenové, Z. Liptákové a J. Šaroča vyšla v letech 2002 – 2009 u SPL – PRÁCE ve spolupráci s nakladatelstvím ALBRA. Skládá z učebnice, pracovního sešitu, metodické příručky, audionahrávek na CD. Součástí učebního souboru jsou rovněž **Čítanky 1 – 3** sloužící k prohloubení výuky ruského jazyka, ke školní i domácí četbě, svým stupněm náročnosti odpovídají úrovním A1, A2 resp. B1 podle Společného evropského referenčního rámce výuky cizích jazyků. K rozšíření a usnadnění výuky ruského jazyka jsou k dispozici také **Zpěvníky 1 – 2**.

LINGVODIDAKTICKÁ KONCEPCE

Zpracování koncepce učebního souboru odpovídá požadavkům SERR pro jazyky úrovně A1 – B1/B2 a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Opírá se rovněž o výsledky průzkumu názorů žáků ZŠ na výuku cizích jazyků. V uceleném učebním souboru se důsledně uplatňuje **osobnostní přístup k žákovi**. Učební proces je nastaven tak, aby docházelo k aktivní vzájemné součinnosti jak učitele a žáka jako prioritní, ústřední subjekt učební činnosti, tak i žáků navzájem. Rozvíjení komunikativní kompetence žáků v oblasti všech řečových dovedností se uskutečňuje většinou na základě adaptovaných autentických textů. Je brán zřetel k reálným komunikativním potřebám žáka, k jeho přáním, zájmům, snaze o seberealizaci s uplatněním postupného zvyšování uvědomělého přístupu k jazykovým jevům. Uplatňuje se **princip diferenciac a individualizace** vyučování. Rozvíjení kreativity a učebních dovedností potřebných k samostatnému učení se realizuje prostřednictvím cvičení a úloh, např. dovednost pracovat se slovníkem aj. Jiná cvičení v učebnici a zvláště v pracovním sešitě jsou zaměřena na rozvoj dovednosti **autokorekce chyb a sebehodnocení**. **Mezipředmětové vztahy** jsou posilovány s rozvíjením kulturní a sociologické kompetence žáků ve vztahu ke kultuře vlastní, ale i ostatních státům jejichž jazyk se učí. **Vychází se z učební historie z jiných předmětů** (Z, D, ČJ, CJ1). **Poznatky z ruské kultury** (reálie, lingvoreálie, ruská klasická i současná literatura) jsou **uváděny převážně česky**. Uplatňuje se **zřetel k mateřtině žáků** ve všech fázích výuky, dále **názornost vizuální a sluchová**.

Vybraná východiska koncepce UMS podle SERR pro jazyky⁸⁸:

- **Ruština jako 2. (3.) cizí jazyk**
- Komunikativní úlohy a cíle
- Hravé užívání jazyka
- Estetické užívání jazyka

V učebním souboru POJECHALI! mezi nejdůležitější koncepční rysy jsou řazeny následující⁸⁹:

- Osobnostní přístup se odráží v tom, že je brán zřetel zvláště k reálným komunikativním potřebám
- Učební proces má charakter aktivní vzájemné součinnosti jak učitele a žáka, tak i žáků navzájem
- Při řešení dlouhodobých projektů se zdůrazňuje vlastní tvořivá činnost
- Učivo, metody a formy práce jsou přizpůsobeny psychice žáka středního školního věku (pozorování, poslech imitace, tvořivá činnost, atd.)
- Důraz je kladen na motivaci jak v učebnici, tak i v pracovním sešitě (3.díl).
- Poznatky z ruské kultury se postupně rozšiřují ve vztahu ke kultuře vlastní i ke kulturám ostatních zemí (3.díl).
- **Zřetel k mateřtině:** výrazně se uplatňuje při uvádění gramatického učiva do systému ve 3. díle, čeština v zadáních má motivační úlohu;
- **Funkční využití sluchové a vizuální názornosti:** Rychlý start! pracuje s ilustracemi. Ve 3.díle se objevuje fotografický materiál pro co nejdřívejší přiblížení ruských reálií, ruské současnosti.
- možnost samostatného učení, rozhodování, sebehodnocení a autokorekci.
- povzbuzování a kladné hodnocení žákova výkonu.

1. a 2. díl „Pojechali!“ je doporučován pro žáky (4. a 5. tříd) začínající s výukou ruského jazyka na prvním stupni ZŠ a pro žáky s specifickými potřebami učení vyžadující pomalejší tempo učení s důkladným výkladem a procvičováním učiva (Pojechali!, RS, s. 3). Proto se v naší analýze UMS Pojechali! zaměříme na následující díly počínaje Rychlým startem (A1) a 4. dílem (A2) konče.

UMS POJECHALI! RYCHLÝ START (A1) — STRUKTURA

Učební materiál v díle „Rychlý start“ (A1) je tematicky shodný s prvními dvěma díly „Pojechali!“, je zpracován pro rychlejší tempo výuky, se zaměřením na cílovou skupinu žáků vyšších ročníků základních škol (12 – 14 let). Avšak slovní zásoba byla dle autorů

⁸⁸ zpracováno podle metodických příruček UMS, P3/MP, s. 4.

⁸⁹ zpracováno podle metodických příruček UMS, P3/MP, s. 6.

mírně rozšířena. Zároveň se **výrazněji zohledňují znalosti a dovednosti žáků osvojené při výuce prvního cizího jazyka**. Výchozí texty byly zčásti nahrazeny a svou náročností odpovídají věku starších žáků. Stejně tak motivace jednotlivých cvičení byla přizpůsobena cílové skupině. **Gramatické učivo** je prezentováno s oporou o mluvnické zdůvodnění a **zřetelem k mateřštině**. V celém UMS se uplatňuje se individuální, osobnostní přístup k žákům, důsledně se uplatňuje zásada jedné obtížnosti, učivo je prezentováno z hlediska potřeb praktického využití s prvky humoru.

Učebnice obsahuje 15 lekcí, které jsou rozvrženy do tří částí neboli období, předazbukové (2 lekce), azbukové (6 lekcí) a poazbukové (7 lekcí). Na konci učebnice jsou zařazeny česko-ruský a rusko-český slovník základní slovní zásoby. Rozšiřující Azbuka umístěná na vnitřní straně obálky slouží pomůckou k rychlému použití.

Pracovní sešit obsahuje řadu cvičení vztahujících se obsahově k jednotlivým lekcím (PRS/PS/L1 – L15, s. 3 – 74). Dále jsou zde zařazena cvičení na nácvik psací azbuky (L4 – L8, s.) (PRS/PS/L4 – L8, s. 75 – 97). Na konci pracovního sešitu je k dispozici klíč k vybraným cvičením (PRS/PS/Klíč, s. 98 – 108). V rusko-českém tematicky uspořádaném slovníku k jednotlivým lekcím, počínaje 4. lekcí, je slovní zásoba rozdělena na výrazy určené k produktivnímu a neproduktivnímu osvojení (s grafickým odlišením s hvězdičkou). Základní slovní zásoba je opatřena překladem a od 8. lekce také bez překladu s místem pro samostatné doplnění na základě odhadu významu (PRS/MP/cvič. 2, s. 78).

** = cvičení je určeno pouze pro ty žáky, kteří pracují obzvlášť rychle (např. cvič. 9 b), L13, s. 56).

Metodická příručka. Doplnkové materiály k lekcím (jsou v nich obsaženy seznamy internacionalizmů a neologizmů pro nácvik přepisu do latinky a dešifraci nebo luštění nových slov, které znají z češtiny nebo CJ1 a pro odhad těch slov, která neznají si žáci mají domyslet co znamenají. Cvičení na synonyma ruského slovesa jíst v porovnání s češtinou, práce se slovníkem na internetu. Krátké příběhy o tom, odkud se vzaly názvy měsíců v ruštině. Hádanky, Ruské svátky. Anekdoty a škola. Text k samostatnému čtení s předtextovou přípravou na slovní zásobu: pokud znáš češtinu, lépe rozumíš ruštině. Humorné hádanky). Příručka učitele obsahuje taktéž různé hry na procvičování a opakování slovní zásoby, s. 16 – 18. Materiály k jednotlivým lekcím jsou opatřeny

poznámkami k reáliím, komentáři a řešením k vybraným cvičením. Pro možnost srovnání vedení výuky v učebnici Pojechali Rychlý start jsou uvedeny zde rovněž požadavky úrovně A1 SERR pro jazyky. Pomůckou učitelům slouží oddíl „Ruština v hodině“, ve kterém jsou uvedeny pokyny učitele v ruštině, kterým by žáci postupně měli být schopni porozumět.

ANALÝZA UMS POJECHALI! RYCHLÝ START (A1)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě Pojechali! Rychlý start je 62 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

V Rychlém startu UMS Pojechali! na úrovni A1 se v učebnici vyskytlo pět příkladů aplikace a čtyři případy prezentace LG. Explicitně se však o přejímce z francouzštiny nehovoří. Při uvádění a práci s novou (neznámou) slovní zásobou každé lekce, jsou žáci soustavně vedeni k tomu, aby si všímali podobností ruské slovní zásoby se slovní zásobou v češtině a (v případech kdy čeština nemůže být oporou) také v prvním cizím jazyce žáků, konkrétně němčině, francouzštině a angličtině a využívali svých znalostí z těchto jazyků.

Rovněž se v rámci slovní zásoby se systematicky pracuje s rusko-českými homonymy a žáci jsou vedeni k tomu aby si všímali rozdílů ve významu slov zdánlivě podobných v ruštině a češtině, např.

капуста, овощи, я ел (PRS/L8/cvič. 2 c), s. 56), (PRS/MP/L8/TEST/cvič. 2, s. 61);
красный, доска, звонить (ve významu telefonovat), рисовать, я съел, стул, ручка
PRS/MP/L8/ cvič. 2 c), s. 59)

problematika překladu do češtiny ruského **пюре картофельное**
(PRS/MP/L8/Poznámky k reáliím, s. 58);

неделя, воскресенье (PRS/L11/cvič. 4 a), b), s. 80 → PRS/MP/L11/s. 73)

другой, второй (PRS/L14/cvič. 3 a), b), s. 108 → PRS/MP/L14/s. 89: řešení)

глаза, губы, борода (PRS/L14/cvič. 6 a), b), s. 109 → PRS/MP/L14/s. 90

красный – красивый, červený – красный, борода – plnovous, bradka, brada –
подбородок, protože je pod plnovousem (PRS/L14/reálie vedle cvič. 6 a), b), s. 109).

Komentáře v pokynech k jednotlivým cvičením v Rychlém startu UMS Pojechali!, které by hodnotili procvičovanou slovní zásobu, konkrétně LG z hlediska jejich původu nejsou uvedeny. Za zmínku však stojí jiné příklady, ve kterých se v učebnici uplatňují

mezipředmětové vztahy mezi ruštinou, češtinou a prvním cizím jazykem **v souvislosti s odkazem na konkrétní původ slov:**

Cvičení na odhad významu slov na základě podobnosti s češtinou spojený s dešifrací a nácvikem grafické stánky jazyka, je opatřeno u učebnici komentářem vedoucím k zamyšlení o původu slov: **компакт-диск, фотомодель, футзал, чипсы, чизбургер, фитнес, суперстар, скейтборд, пиццерия, онлайн, мейкап, боулинг, фан-клуб**): „Ze kterého jazyka se dostala slova zároveň do ruštiny i češtiny?“ (PRS/L3/cvič. 4 b), s. 21 → PRS/MP/L3/s. 40, 41). V pracovním sešitě je obměna daného cvičení, ve kterém se pouze daná slovní zásoba (**скейтборд, пиццерия, онлайн, мейкап, боулинг, фан-клуб, фолк-музыкант**) procvičuje (PRS/PS/L3/cvič. 1 e), f), s. 6). Uplatňuje se tak zde překlad založený na odhadu významu nových slov na základě **internacionalizmů, konkrétně z angličtiny.**

Na cvičení, ve kterém se aplikují názvy měsíců, navazuje **komentář o latinském původu názvů měsíců v AJ, NJ, RJ, SJ aj.** v rámečku: „Реáлие – Познаткы о Руску“, že názvy měsíců jsou v mnoha jazycích převzaty z latiny starého Říma. A následně je informace o původu názvů měsíců je uvozena otázkou „Víš, kdy podle starých Římanů začínal rok?“ aktivizující žáky. Odpověď najdeš v doslovném překladu názvů měsíců: [...] Určitě také znáš slova oktáva (8), deko (10), dekagram = 10 gramů. Rok v Římě začínal měsícem (PRS/L11/reáлие za cvič. 12 a) a 12 b), s. 86). V učebnici explicitní odkaz na přejímky z latiny, které jsou společné mnoha jazykům: názvy měsíců. V Echu, například, jsou názvy měsíců v ruštině sémantizovány prostřednictvím anglických ekvivalentů.

Zajímavým příkladem je **výklad v učebnici o vzniku číslovek v ruštině, který slouží jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování:** Víš jak vznikly číslovky? одинадцать 1 = один, над = над, 10 = десять (PRS/L6/vedle cvič. 5 c) rámeček ‘zapamatuj si’, s. 41).

Dále v metodické příručce pro učitele je uveden **komentář s odkazem na přejímku z angličtiny**, který se vztahuje ke cvičení určeném k nácviku reakce na zdvořilostní obrat “Как дела?” s možností využití sociokulturních rozdílů mezi jednotlivými národy: „ve velké většině budou žáci na český dotaz Jak se máš? Odpovídat **OK**. Tato odpověď je naší mládeže je přejatá z angličtiny. Podobnou odpověď užívají i mladí Rusové. [...] Právě ve

srovnání s odpovědí dnešní mládeže a typické odpovědi Čechů vznikne poznámka o tom, jak odpovídají Rusové“ (viz. na straně 72 v učebnici). (PRS/MP/L10/Komentáře k vybraným cvičením/cvič. 6, s. 69). Je však na učiteli, zda se přímo v hodině o této skutečnosti zmíní.

K 11. lekci v metodická příručka poskytuje krátká doplňující vyprávění o tom, jak jednotlivé názvy měsíců dostali svá pojmenování. Názvy všech měsíců se nám dostala od starých Římanů, např. сентябрь был назван от латинского слова “септем” – семь, aj. (PRS/MP/L11, s. 102 – 103).

Cvičení v učebnici, ve kterých se vyskytují LG, jsou orientována na nácvik:

odhadu významu slov neznámých, nových v ruštině na základě podobnosti s prvním cizím jazykem spojený s dešifrací a nácvikem azbuky (март, август, сентябрь, октябрь, **класс, аэропорт**, аптека, компьютер) (PRS/L3/cvič. 4 a), s. 21 → PRS/MP/L3/s. 40, 41).

odhadu významu slov neznámých, nových v ruštině na základě podobnosti s češtinou a prvním cizím jazykem při dešifraci a psaní azbuky s názornou vizuální oporou (**мобильный телефон, велосипед, билет в кино, кассета, гитара [ИСГРЯ], компакт-диск [ИСГРЯ], калькулятор [ИСГРЯ]**) (PRS/L3/cvič. 5, s. 22 → PRS/MP/L3/s. 40, 41). Slovní zásoba 3. lekce: odhad slov na základě příbuznosti s češtinou a s prvním cizím jazykem, **odhad internacionalismů** (PRS/MP/L3/s. 40).

odhadu významu nových slov na základě příbuznosti s češtinou a nebo podobnosti s cizím jazykem a jejich překlad, např. **банан, филе, какао, суп, соус, шоколад** (PRS/L8/cvič. 2 b), s. 56).

odhad významu slov nových a jejich překlad na základě podobnosti s češtinou: футбол [ИСГРЯ], карты [ИСГРЯ], телевизор, музыка; плавать, он сидел, обедать, кричать, смеяться, ходить, выигрывать; мелко, глубоко (PRS/L12/cvič. 2 b), s. 91 → PRS/MP/L12/cvič. 2, s. 78).

odhad významu internacionalismů, s oporou o znalosti žáků z angličtiny jako prvního cizího jazyka, hledání anglického protějšku k nové ruské slovní zásobě, např. **аэропорт** – airport, **театр** – theatre, **туалет** – toilet, **ресторан** – restaurant, **трамвай** –

tram, **троллейбус** – trolleybus, aj. (PRS/MP/L15/cvič. 2 b), s. 94 a 95 → PRS/MP/L15, s. 94).

Pracovní sešit jsme zaznamenali jeden případ aplikace LG. Jedná se o obměnu cvičení v učebnici (PRS/L3/cvič. 5, s. 22) v podobě hry „Kolo štěstí“, které se zaměřuje na nácvik **odhadu významu a překlad ruských slov** na základě podobnosti s češtinou a CJ1 (AJ, NJ, FJ) **ve spojení s luštěním grafické stránky jazyka podle tabulky s azbukou** a s oporou o vizuální názornost (obrázky), např. **мобильный телефон, велосипед, билет в кино, кассета, гитара [ИСГРЯ], компакт-диск [ИСГРЯ], калькулятор [ИСГРЯ]** (PRS/PS/L3/cvič. 2, s. 6 – 7).

Metodická příručka nabízí nad rámec učebnice doplňkové materiály k jednotlivým lekcím. Ke třetí lekci azbukového období se vztahují **dva seznamy slov seřazené abecedně**.

Jeden z nich představuje seznam mezinárodních slov – internacionalizmů, který lze využít k přepisu a luštění nových ruských slov, které znají z češtiny nebo prvního cizího jazyka a k odhadu jejich významu. V tomto seznamu, který čítá 152 lexikálních jednotek, je řada lexikálních galicizmů, např. **автомобиль, адрес, ангина, анекдот, антибиотик, аппетит, атлет, балет, банан, бегония, бульон, ваза, витамин, газ, гараж, гитара, дама, дата, диван, диета, душ, жалюзи, жираф, жасмин, журнал, зебра, зигзаг, инженер, инструмент, йод, какао, капитан, кафе, киоск, компот, консервы, лама, лампа, локомотив, макароны, минута, музей, неон, омлет, орангутанг, орхидея, пеликан, пингвин, салат, сардина, семафор, сироп, сувенир, суп, такси, тамтам, телефон, тигр, трико, турист, шоколад, эстрада**, aj. (PRS/MP/L3/Doplňkové materiály, s. 99).

Druhý seznam neologizmů s pokynem pro žáky: „Až je přepíšete do latinky, zvíte, že víte. Co nevíte, to si domyslíte“ je určen k nácviku odhad významu na základě podobnosti s češtinou ve spojitosti s dešifrací azbuky a přepisem neologizmů v ruštině do latinky. Mnohé neologizmy jsou z francouzštiny, např. **авиваж, авионика, автомат, бутик, визажист, гуманитарный, зона, информатика, лимит, ментальный, террорист, экстра**, aj. (PRS/MP/L3/Doplňkové materiály, s. 100 – 101).

Závěrem lze říci, že v Pojechali! Rychlý start je prezentace a aplikace LG v učebnici pro žáky založená na odhadu významu nové slovní zásoby na základě podobnosti s mateřštinou žáků nebo prvním cizím jazykem (angličtinou, němčinou, francouzštinou).

Při prezentaci a aplikaci nové slovní zásoby, mezi níž jsou LG přítomny, se uplatňují soustavně **mezipředmětové vztahy** z oblasti mezijazykové. Jedná o nácvik překladu založeném na **určování významu nových slov na základě podobnosti s CJ1 a mateřštinou** žáků.

Při osvojování ruského jazyka jsou žáci soustavně vedeni k tomu, aby využívali svých znalostí nejen z češtiny, ale i z prvního cizího jazyka díky kterým mají **velkou potenciální slovní zásobu, která se však různí svou výslovností v ruštině**. Slovní zásoba lekce je sémantizována odhadem slov na základě příbuznosti s češtinou a s prvním cizím jazykem, **odhadem internacionalismů** (PRS/MP/L3/s. 40). V UMS Pojechali se tak systematicky uplatňují mezipředmětové vztahy, rozvoj povědomí žáků vzhledem k jiným jazykům, mateřskému a cizím.

Slovní zásoba je sémantizována v učebnici názorně pomocí úvodních ilustrací na začátku každé lekce. V následujících textech se dále uvádí do kontextu. V pracovním sešitě mají žáci k dispozici abecední seznam slov a frází k osvojení s výslovností. Překlad do češtiny je buď uveden nebo si ho žáci mají doplňovat samostatně (počínaje 8. lekcí). Jedná se **výlučně** o slovní zásobu, které porozumí na základě podobnosti. **Lze tak využívat porozumění na základě podobnosti vyplývající ze slovní zásoby přejaté neboli přejímek mezinárodního charakteru, která se vyskytuje se nejen v ruštině a češtině, ale i jiných jazycích, např. LG: класс, аэропорт, мобильный телефон, велосипед, билет в кино, кассета, гитара [ИСГРЯ], компакт-диск [ИСГРЯ], калькулятор [ИСГРЯ], банан, филе, какао, суп, соус, шоколад, алло [ИСГРЯ], приятного аппетита, футбол [ИСГРЯ], карты [ИСГРЯ], аэропорт, театр, туалет, ресторан, трамвай, троллейбус, aj.** Slovíčka, která je možné bez problémů odhadnout, nemají v PS překlad. Předpokládáme, že žáci by měli pracovat se slovíčky aktivně a sami český význam doplnit. Dopisování překladu není povinné, pokud žák slovíčku rozumí. Záleží však na učiteli, zda bude jeho doplnění vyžadovat (PRS/MP/L12/cvič. 2, s. 78).

Rozvoj komunikativní činnosti úrovně A1 se v oblasti slovní zásoby naplňuje skrze nácvik **odhadu významu internacionalizmů** v lekci věnované tematickému okruhu město (PRS/MP/L15/cvič. 2 b), s. 94 a 95 → PRS/MP/L15, s. 94). Mnohé z nich jsou internacionalismy francouzského původu. Zde se však uplatňuje explicitní opora o angličtinu. Může tak vzniknout mylná představa o původu francouzských slov přejatých jak do AJ, tak i do RJ, aj.: **аэропорт, театр, туалет, ресторан**. Ruské slovo **трамвай**, srov. s angl. tram, bylo převzato z belgické francouzštiny. Belgičtí koncesionáři budovali v Rusku první tramvajové tratě (**ИСГРЯ**). Obdobná situace je i s rus. **троллейбус**, jehož první část троллей do ruštiny dostalo prostřednictvím francouzštiny a druhá část je z franc. autobus, které bylo převzato jak do AJ, tak i RJ. **Lexikální galicizmy jsou přítomny implicitně (skrytě) pod pojmem internacionalizmy.**

UMS POJECHALI! 3 (A2) — STRUKTURA

Třetí díl UMS je zaměřen na dosažení úrovně A2 – uživatel základů jazyka a je určen žákům českých ZŠ a ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků a nižším ročníkům víceletých gymnázií.

Učebnice Třetí díl učebnice obsahuje **Malý zpěvník** (s. 6 – 9), sedm lekcí (7. lekce je uspořádána netradičně ve formě časopisu), Gramatický přehled učiva jako pomoc žákům (s. 132 - 139), Česko-ruský a rusko-český slovníček základní slovní zásoby. Výrazy určené pouze k receptivnímu osvojení jsou graficky označeny hvězdičkou (*). Jednotlivé lekce jsou sestaveny a formulovány podle přání žáku (stejně jako v Rychlém startu). Začínají motivační stránkou tematického obrázkového slovníčku. Obsahují několik textů včetně výchozího. Učivo je rozděleno do tří linií – základní, docvičovací a rozšiřující. Posloupnost řazení cvičení a úloh v základní linii učiva (P3/MP/s. 6 – 7): [...] **Lexikální cvičení** v učebnici začínají většinou cvičením 2 určená k seznámení s novou slovní zásobou, která souží k lexikální přípravě poslechu a čtení textu. **Žlutým podtiskem** jsou v lekci značena jednoduchá pravidla a obtížné gramatické jevy určené k zapamatování. **Rozšiřující linie** představuje náročnější většinou tvůrčí úlohy, které jsou graficky odlišeny hvězdičkou před cvičením modré barvy v učebnici a v pracovním sešitě černě. Žákům je předkládána další slovní zásoba k osvojení. Od 3.dílu jsou zde obsaženy také dlouhodobé tvůrčí úkoly, projekty. Další materiály slouží k okamžitému praktickému využití znalostí

ruštiny (texty, hádanky, anekdoty, rébusy, rozpočítadla, jazykolamy, písničky aj.). Docvičovací línie obsahuje doplňková cvičení k důkladnému procvičení nebo zopakování na světle modrém podtisku. **Gramatické učivo** odlišené světle modrým podtiskem je uváděno ve podobě pravidel a formou říkanek “Грамматика в стихах”.

Pracovní sešit je hlavní pomůckou k písemnému a pravopisnému výcviku, k důkladnému procvičení, upevnění a opakování a ke kontrole osvojení jazykového učiva z učebnice. Úvodní opakovací lekci s textem na procvičení čtení v PS neodpovídá žádná lekce z učebnice. **V některých cvičeních nebo instrukcích** k nim se vyskytuje pro žáky neznámý výraz. **Většinou se jedná o neznámá slova nebo spojení, která žáci snadno pochopí odhadem, z kontextu nebo na základě podobnosti s mateřštinou nebo prvním cizím jazykem** (P3/MP/Pracovní sešit, s. 7). Slovíčka k dané lekci jsou uvedena v PS. Zápis slov do slovníků je pak na rozhodnutí učitele. Pro lepší orientaci jsou slova k produktivnímu a receptivnímu osvojení řazena abecedně s překladem a u některých slov záměrně bez překladu. **Žáci jsou tak vedeni k aktivní práci se slovní zásobou, aby si byli vědomi příbuznosti ruštiny a češtiny, aby se nebáli odhadu nutně doplněného o kontrolu ve slovníku** (P3/MP/Pracovní sešit, s. 7). Domácí samozkoušení spojené se sebehodnocením je zařazeno spolu s bodovou stupnicí a řešením v klíči ve 4. a 6. lekci (P3/PS/L6/2.domácí samostatné zkoušení, s. 77 – 81).

Metodická příručka podává celkovou charakteristiku UMS, východiska a koncepci. Která tvoří strukturu jednotlivých lekcí. Obsahuje rovněž náměty k vyučovacím postupu, materiály k jednotlivým lekcím s kontrolními testy k 1. – 6. lekci (P3/MP/s. 10 – 36). Součástí metodické příručky je příloha s náměty na společné hry k jednotlivým lekcím, doplňkové materiály vhodné pro dramatizaci a veřejná vystoupení (P3/MP/s. 36 – 44).

Formy práce s danými okruhy a slovní zásobou jsou v MP mají doporučující charakter, učitelé tak mají možnost uplatnit v hodinách svou kreativitu, tvořivost na základě znalosti své třídy, potřeb a zájmů jednotlivých žáků. **Slovní zásoba**: Nová slovní zásoba je opět uváděna v podobě tematického obrázkového slovníčku. Žáci si mají osvojit během práce se 3.dílem 350 lexikálních jednotek. V PS jsou pro přehlednost tato slova uváděna abecedně, ve snaze naučit žáky pracovat se slovníky, vyhledávat slova podle pořadí v abecedě. V Pojehali! 3 je **ve větší míře zdůrazňován aktivní přístup žáků ke slovní zásobě**, ve

snaze aktivizovat jejich potenciální slovní zásobu. Žáci jsou vedeni k samostatnému doplňování českých výrazů na základě příbuznosti s češtinou nebo u internacionalizmů s následnou kontrolou svého odhadu ve slovníčcích v učebnici. Autoři UMS nechápu **odhad** jako nežádoucí jev, ale jako nezbytnou součást výuky druhého a zároveň příbuzného cizího jazyka. Pro cílevědomý nácvik odhadu učebnice poskytuje dostatek textů, v učebnici a PS jsou zařazeny úryvky z ruské dětské literatury s návodnými ilustracemi. Vyskytuje se v textech řada nepovinných slov, která součástí receptivní slovní zásoby. V UMS v autentických ruských textech i ve 3.díle hned u klíčových slov, které nelze odhadnout na základě příbuznosti a které nejsou součástí povinné slovní zásoby, je v závorce uveden český překlad. (P3/MP/Náměty vyuč. postupů, s. 8 – 9). **Náměty, postupy pro seznamování se slovní zásobou:** [...] Zábavné formy osvojování slovní zásoby formou her. Náměty jsou uvedeny v MP k Pojechali 1 (P3/MP/cvič. 2, s. 11).

ANALÝZA UMS POJECHALI! 3 (A2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě Pojechali! 3 je 50 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

Cvičení v učebnici třetího dílu Pojechali!, ve kterých se vyskytují LG, se zaměřují na nácvik:

přednesu veršů jako forma fonetické rozcvičky jsou žáci vyzváni. Následně jsou žáci vyzváni k vyhledání slov, která jsou považována za mezinárodní (роман, микроб, микроскоп) (P3/L1/cvič. 1 c), s. 12).

použití názvů označujících povolání v podobě hry „had“ na povolání podle vzoru s nabídkou slov na výběr, např. официант, монтёр, инженер, ассистент, техник (ИСГРЯ), профессор (ИСГРЯ) (P3/L1/Rozšiřující cvič. 7 *c), s. 16).

odhadu významu nových slov v ruštině na základě příbuznosti s češtinou nebo u internacionalizmů, porozumění bez slovníku a doplňování českého překladu (радио,

концерт (ИСГРЯ), программа, метро) (P3/L3/cvič. 2 a), s. 49 → P3/MP/Náměty vyučovacích postupů, s. 8).

nesklonných podstatných jmen (по радио, в черном пальто, на метро) (P3/L3/13 a), b), c), s. 55) a jejich prezentace v gramatickém přehledu „**Podstatná jména cizího původu zakončená na -o**, např. **метро, пальто**, кино, **радио, какао**, видео se v ruštině **neskloňují**. Jsou to podstatná jména středního rodu (P3/Přehled gramatiky, s. 134).

nácvik odhadu významu a čtení autentických nápisů označujících názvy obchodů v ruštině na základě příbuznosti s češtinou nebo internacionalizmů (Салон одежды, Товары для дома, Универсам Центральный CocaCola, Каприз-М Сеть магазинов, Меха Три льва), ve kterém jsou žáci při nácviku čtení vedeni k poznání, že mnohým slovům porozumí a některá z nich budou hledat ve slovníku (P3/L4/cvič. 8, s. 68 – 69). V metodické příručce je uvedeno, že učitelé mají věnovat pozornost **nácviku čtení různých autentických nápisů na fotografiích**. Zdobnost písma na vývěskách může znesnadnit porozumění. (P3/MP/cvič. 8, s. 24). V doplňkovém materiálu k lekci je v **metodické příručce** uveden seznam názvů obchodů v Rusku, např. **Бизон, Бутик, Витамины, Гармония, Кулинар, Кулинария, Магазин-салон, Мужские костюмы, Пресса** для всех, Русский **сувенир, Турист, Фаберже**, který učitelé mohou, ale nemusí využít (P3/MP/Doplňkový materiál, s. 24 – 25).

nácvik odhadu významu a čtení nových přídavných jmen označujících vlastnosti formou hry jednotlivě nebo ve dvojicích (*темпераментный, *талантливый, *гениальный, *практичный, *элегантный, *симпатичный, активный, *эмоциональный, *энергичный) (P3/L5/cvič. 20 c), s. 97).

nácvik výslovnosti nově uvedených přídavných jmen označujících vlastnosti, která jsou pro žáky srozumitelná, ale jejich výslovnost by při čtení mohla dělat potíže (P3/L5/Doplňkové cvičení ke cvič. 20 c), s. 97). Nově uvedeným adjektivům vyjadřující vlastnosti člověka žák rozumí (na základě příbuznosti s češtinou a u internacionalizmů) – ***темпераментный, *талантливый, *гениальный, *практичный, *элегантный, *симпатичный, активный, *эмоциональный, *энергичный**, avšak je zde upozorňováno na možné obtíže s výslovností při čtení. Jde zde tedy o **mezinárodní**

adjektiva neboli internacionalizmy francouzského původu, určená k receptivnímu osvojení (*), АКТИВНЫЙ ve slovníčku nefiguruje.

V gramatickém přehledu učebnice je uveden **pravopis některých obtížných a frekventovaných slov**, řazených abecedně (celkem 33 slov), mezi nimiž figurují dva LG: **адрес < franc. adresse, класс < franc. classe** (P3/Stručný přehled gramatiky/Pravopis, s. 139).

O cizím původu slov se hovoří v souvislosti s objasňováním gramatických jevů ve stručném přehledu gramatiky na konci učebnice, např. v poznámkách u **podstatných jmen** se uvádí, že „**V ruštině je řada podstatných jmen (většinou cizího původu), která označují jak muže, tak i ženy.** Pro oficiální označení názvů ženských profesí a funkcí se užívá mužský rod, např. врач пришла, это наша директор. Zda jde o muže či ženu poznáme pouze z kontextu. Příklady: он, она **директор (ИСГРЯ)**, парикмахер, врач, **кассир (ИСГРЯ)**, бухгалтер, **инженер**. V hovorové řeči se někdy užívá i tvarů přechýlených: кассирша, **секретарша (ИСГРЯ)**“ (P3/Stručný přehled gramatiky/Podstatná jména, s. 132). V ruštině označuje řada podstatných jmen profese a funkce jak mužů, tak i žen. Tyto názvy profesí a funkcí jsou většinou cizího původu, např. **директор (ИСГРЯ), кассир (ИСГРЯ), инженер, секретарша (ИСГРЯ)**. Dále pak např. nesklonná podstatná jména jsou okomentována v poznámkách k podstatným jménům středního rodu následovně: „**Podstatná jména cizího původu zakončená na -о**, např. **метро, пальто**, кино, **радио, какао**, видео **se v ruštině neskloňují**. Jsou to podstatná jména středního rodu. Pozor: евро je mužského rodu“ (P3/Přehled gramatiky, s. 134).

Lexikální galicizmy nejsou vysvětlovány z hlediska původu a významu, avšak zaznamenali jsme řadu případů **etymologického výkladu**, např.

vznik a význam jména Jan, a jeho obměny v různých zemích: Как возникло имя, которое знают все в Европе? **Жméно Jan vzniklo v Palestině před 2000 lety.** Йоханнан – божий дар. Это имя греки переделали на Иоганнес (P3/L1/cvič. 11 b), s. 19 → P3/MP/L1/Reálie, s. 10).

vznik ruského slova вокзал: V textu k tichému čtení se vyskytlo angl. Вокхолл ve cvič 21 a): Доехал он в автобусе до станции Вокхолл (Voxholl)... . Dále vedle cvičení 21 b), ve kterém má žák za úkol najít na mapě Londýna Voxholl, je v rámečku Reálie (Poznámky o Rusku) uvedena informace „**Z anglického slova Voxholl vzniklo ruské slovo вокзал**“ (P3/L1/Reálie (Poznatky o Rusku) vedle cvič. 21 b), s. 27).

vznik a význam slova бутерброд: V rámci reálií (poznatků o Rusku) jsou vedle národních jídel, jejichž název se nepřekládá (**блины, варенье**) uvedeny souvislosti o původu a významu slova **бутерброд** – **je slovo z němčiny, kde znamená chleba s máslem**. Ale pozor! Ruština ho používá pro chleba s něčím (sýrem, salámem). Rusové říkají: Я взял с собой бутерброд. Slovem бутерброд můžeme označit v češtině jak mazaný chléb s něčím, tak i obložený chlebiček. Obložené chlebičky v našem (českém) pojetí Rusové nedělají (P3/L1/Reálie (Poznatky o Rusku) vedle cvič. 21 b), s. 27).

vznik slov označujících peníze: v lekci tematicky věnované nakupování a obchodům se v části Reálie (Poznatky o Rusku) uvádí původ a význam slov **копějka** a **рубли** (P3/L4/Reálie, s. 73).

vznik a význam slova ребус: V materiálech v učebnici pro samostatnou práci pro radost a pro zábavu jsou vytvořeny rébusy na práci se slovní zásobou s **vysvětlením původu a významu slova ребус – слово латинское. В переводе на русский язык: не словами, а при помощи вещей** (P3/L4/materiály pro samostatnou práci, s. 80 – 81).

V rozšiřujících zadáních a cvičeních v učebnici se uplatňují rozmanité mezipředmětové vztahy, např. mezi

ruštinou a zeměpisem, např. zeměpisná anketa na nácvik znalostí ze zeměpisu a práce s mapou (P3/L1/cvič. *19, s. 25, řešení s. 28),

ruštinou a jinými jazyky, např. nácvik obrátů při představování, národností a názvů zemí v různých jazycích podle vzoru: – Jsem Jan. – Меня зовут Ян. Я чех, я из Чехии. Я Джон. Я Иван. Ich bin Johann. Já jsem Jan. Je suis Jean. Ja som Ján (P3/L1/cvič. 12 a), s. 20).

ruštinou, angličtinou a/nebo němčinou, např. nácvik překladu vtipů z angličtiny a němčiny do ruštiny (P3/L1/cvič. *20 d), s. 26).

ruštinou a angličtinou, např. nácvik poslechu básničky a vyhledávání v textu anglických slov (АЙ, ПАЙ, УАН, ТУ, ФРИ, ГУД–БАЙ). V metodické příručce je dané cvičení pro žáky učící se angličtinu jako CJ1 opatřeno komentářem „**pokud ruština přejímá cizí slova, přepisuje je foneticky (tak jak se vyslovují)**“ (P3/L1/cvič. *14 a), s. 21 → MP/L1/Komentáře k vybraným cvičením/cv.14, s. 12).

ruštinou a jinými jazyky, např. průběžný úkol na hledání obalů s rusky psaným nápisem. Žáci jsou vedeni k **srovnávání jednotlivých nápisů**, na základě kterého se dozví se mnoho dalších potřebných slov (P3/L4/cvič. 21 a), s. 78) a

dlouhodobým úkolem žáků je v průběhu celého roku vystříhovat a nalepovat obaly zboží s ruským návodem včetně českého do PS. Utváření povědomí žáků vzhledem k jiným cizím jazykům, že nejenom ruština má azbuku a zda jí žák bezpečně pozná (P3/L4/cvič. 21 b), s. 78).

V pracovním sešitě jsme zaznamenali případy aplikace LG. Cvičení se věnují procvičování:

odhadu významu a překlad ruských slov na základě podobnosti s angličtinou jako prvním cizím jazykem (секрет) (P3/PS/Ты помнишь?/cvič. 14 b), s. 8).

nesklonných substantiv středního rodu (кино – пальто – метро – радио) jejich doplňování do vět a překlad celých vět do češtiny (P3/PS/L3/cvič. 8, s. 34).

slovní zásoby označující oblečení s názornými ilustracemi a její třídění podle ročního období. Žáci si mají sbalit kufr na prázdniny v létě (новое бикини, ...) a v zimě (теплая куртка, ...) (P3/PS/L3/cvič. 9, s. 34).

odhadu významu dalších neznámých substantiv označujících názvy zvířat na základě podobnosti v češtině a doplňování koncovek (верблюд, бизон, бобр, волк, зебра, белый медведь, кобра, дикобраз, хамелеон (ИСГРЯ), черепаха, лиса, медведь, жук) (P3/PS/L5/cvič. 16 a), s. 61).

slovní zásoby tematicky pojící se s názvy profesí žák má za úkol vytvořit mini-slovníček řazený abecedně, s přízvuky ve slovech a s překladem do češtiny. (P3/PS/L7/cvič. 1, s. 84).

psaní zdvojených souhlásek ve slovech, např. адреса – адрес, skupina – группа (ИСГРЯ), pokladna – касса (ИСГРЯ), herečka – актриса, program – программа, aj. Žák má za úkol přečíst a ústně přeložit následující slova a následně napsat rusky pouze ta, ve kterých se píše zdvojená souhláska, např. особенно (P3/PS/L7/cvič. 15, s. 92).

Uplatňují se v pracovním sešitě rovněž **mezipředmětové vztahy** se znalostmi ze **zeměpisu**. Cvičení na přiřazování názvů států k vlajkám a vlajky následně má žák za úkol vybarvit (P3/PS/L1/cvič. 4, s. 10).

V **metodické příručce** v doplňkových materiálech k jednotlivým lekcím se vyskytl jeden příklad prezentace LG. V 5. lekcí ke cvič. 8 v učebnici se uvádí seznam názvů obchodů v Rusku, např. **Бизон, Бутик, Витамины, Гармония, Кулинар, Кулинария, Магазин-салон, Мужские костюмы, Пресса для всех, Русский сувенир, Турист, Фаберже**, který učitelé mohou, ale nemusí využít (P3/MP/Doplňkový materiál, s. 24 – 25).

V metodické příručce učitele třetího dílu Pojechali! rovněž nebyly zaznamenány případy etymologického výkladu lexikálních galicizmů, avšak v poznámkách k reáliím se uvádí **etymologický komentář**, v souvislosti se vznikem v roce 1719 prvního volně přístupného muzea v Rusku a sběratelstvím Petra I, že „кунсткамера“ v němčině znamená „kabinet rarit“ (P3/MP/L5/Poznámky k reáliím/Когда человек стал собирать, s. 28).

V učebnici však prezentace reálií „Sběratelství Petra I. – vznik prvního veřejně přístupného muzea“ chybí, viz. oddíl Кто что собирает, s. 91 – 92.

UMS POJECHALI! 4 (A2) — STRUKTURA

Čtvrtý díl UMS je zaměřen na dosažení úrovně A2 – uživatel základů jazyka a je určen žákům českých ZŠ a ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků a nižším ročníkům víceletých gymnázií. **Učebnice** se skládá ze sedmi lekcí. Poslední sedmá lekce v podobě časopisu slouží k průběžnému čtení s porozuměním textů během školního roku, v nichž jsou obsažena neznámá slova. Na konci učebnice je zařazen rusko-český a česko-ruský slovník, přehled časování některých obtížných sloves se známými slovesnými vazbami, které se liší od češtiny.

Oproti předchozím dílům nově jsou zařazeny aktivity jako např. sestavování příběhu podle obrázku a daných slov, kompenzační vyjadřování, dramatizace textů, čtení s porozuměním delších literárních textů. Rovněž součástí každé lekce je speciální cvičení na vyhledávání a zpracovávání informací z internetu, např. textů, které žáky zajímají. Úkolem žáků je např. na www.rambler.ru vyhledat v první lekci na téma Praha, informace o Praze (P4/L1/cvič. 14 *b), s. 22); v druhé lekci na téma výchovy psů – vyhledat a vybrat příběh o psech a následně převyprávět (P4/L2/cvič. 10 *c), s. 34); vyhledat stránky ze života I. P. Pavlova (P4/L2/cvič. 20 *b), s. 40); Кто ищет, тот всегда найдет! Смотри и читай: www.mail.ru/sport (P4/L3/cvič. 18 *b), s. 55); Кто ищет, тот всегда найдет! Ищи в интернете: www.pogoda.ru (P4/L4/cvič. 17 *c), s. 66), Кто ищет, тот всегда найдет! Ищи в интернете: программа Союз-Аполлон, <http://rgantd.ru/vzal/leonov/apollo> (P4/L5/cvič. 20 *c), s. 66), vyhledat na internetu neznámá slova v rámci práce se textem na <http://slovníky.atlas.cz> (P4/L5/cvič. 22 c), s. 90, P4/L6/cvič. 22 b), s. 106); vyhledat na www.zemfira.ru další informace o zpěvačce a její tvorbě (P4/L6/cvič. 6 b), s. 96); Кто ищет, тот всегда найдет! Ищите в интернете. Zadat na www.rambler.ru „наша квартира“ или „как мы живём“ a vypsát nejzajímavější výsledky hledání (P4/L6/cvič. 13 *c), s. 100), vyhledat na internetu neznámá slova lekce, např. na <http://slovníky.atlas.cz> (P4/L7/Журнальчик «Семёрка» № 2, s. 107); atd.

Slovní zásoba lekce je uváděna, sémantizována pomocí

- určování významu slov na základě internacionalizmů v ruštině a češtině
- určování významu slov na základě kontextu
- určování významu slov na základě jejich tvoření odvozováním

- určování významu bezpřekladově, názornými ilustracemi. Správnost odhadu je kontrolována podle slovníku v učebnici
- změna významu slov v závislosti na přízvuku

Pracovní sešit. Dlouhodobý úkol nebo Mini projekt, např. častušky pro sestavování podobných čtyřverší a jejich zapisování do zpěvníčku (P4/L1/Частушки. Давайте споём!, s. 14 → MP/Komentáře, s. 8); tvorba reklamního plakátu o svém místě bydliště jako lákadlo pro turisty s použitím výrazů z nabídky (P4/PS/L1/cvič. 16, s. 16); na závěrečnou besedu lekce si žáci mají zjistit, jak prarodiče vzpomínají na první let J. A. Gagarina do kosmu a první přistání člověka na Měsíci (P4/L5/cvič. 1 c), s. 76, cvič. *24, s. 90 → MP, s. 31, 33); vymyslet a představit v podobě reklamy neobyčejný, originální model oděvu pro kosmonauty (P4/L5/cvič. *11, s. 81, *18 d), s. 87, → MP, s. 32: project);

Metodická příručka. Součástí materiálů k jednotlivým lekcím je obsah a cílové zaměření lekce, poznámky k reáliím, komentáře a řešení k vybraným cvičením a test (P4/MP/s. 8 – 43). Příklady úloh k jednotlivým lekcím pro samostatnou práci žáků na internetu včetně těch, které jsou v učebnici, např. k 6. lekcí vyhledávání na stránkách www.smex.ru, www.anekdot.ru, www.anek-dot.ru krátké srozumitelné anekdoty o bytě, o hostech (P4/MP/s. 44 – 45). Doplnkové materiály k jednotlivým lekcím (P4/MP/s. 46 – 55).

ANALÝZA UMS POJECHALI! 4 (A2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě Pojehali! 4 je 54 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

Cvičení v učebnici čtvrtého dílu Pojehali!, ve kterých se vyskytují LG, se zaměřují na nácvik:

odhadu významu nových slov bez slovníku na základě internacionalizmů v ruštině a češtině a psaní českého překladu do slovníčku v pracovním sešitě, např.

автор (ИСГРЯ) (книги, **оперы (ИСГРЯ)**, ...), **миллион (туристов)**, жителей, ...), университет (Московский, Петербургский, Карлов, ...) храм (святого Вита, ...) (P4/L1/cvič. 2 a), s. 15 → MP/L1/s. 8: internacionalizmy v ruštině a češtině).

бокс, боксёр, сигарета, лёгкая атлетика, гимнастика (ИСГРЯ), олимпиада (ИСГРЯ) (P4/L3/cvič. 2 a), s. 44 → MP/L3/s. 20: internacionalizmy v ruštině).

Tabulka č.17 – Presentace a aplikace LG v UMS Pojehali! Rychlý start, 3, 4 (A1–A2) pro ZŠ a SŠ

Stránka jazyka	Díl UMS	Presentace			Aplikace		
		učebnice	pracovní sešit	metodická příručka	učebnice	pracovní sešit	metodická příručka
zvuková výslovnost	PRS	X	X	X	X	X	X
	P3	✓✓	X	X	✓✓	X	X
	P4	X	X	X	X	X	X
	P5	X	X	X	X	X	X
(orto)grafická písmo/pravopis	PRS	X	X	X	X	X	X
	P3	✓	X	X	X	✓	X
	P4	X	X	X	X	X	X
	P5	X	X	X	X	X	X
mluvnická gramatika	PRS	X	X	X	X	X	X
	P3	✓✓✓✓	X	X	✓✓	X	X
	P4	X	X	X	X	X	X
	P5	X	X	X	X	X	X
významová sémantika	PRS	✓✓✓✓	X	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	✓	✓✓
	P3	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓✓	X
	P4	X	X	✓✓	✓✓	X	X
	P5	X	X	X	X	X	X
kulturně-historická etymologie	PRS	X	X	X	X	X	X
	P3	X	X	X	X	X	X
	P4	X	X	X	X	X	X
	P5	X	X	X	X	X	X

Pozn. s vysvětlením:

✓ vyskytují se jednotlivé případy aplikace (A) a prezentace (P) v Rychlém startu (PRS), třetím (P3), čtvrtém (P4) a pátém (P5) dílu UMS Pojehali!

X nezaznamenán žádný případ

Příklady prezentace a aplikace LG jsou označeny pod kategorií metodická příručka pouze v případě, že se nevyskytly ani v učebnici ani v pracovním sešitě.

Lexikální galicizmy jsou v učebním souboru Pojehali uvozovány v souvislosti s internacionalismy. Uvědomělý přístup k prezentaci a aplikaci: slovní zásoba (snadno srozumitelná pro české žáky) je zde uváděna do souvislosti v obecné rovině jako internacionalismy bez bližšího určování etymologie. Práce se slovní zásobou je založena vesměs na odhadu významu nových slov na základě internacionalismů v ruštině a češtině. slov. významová stránka jazyka, viz. výše tabulka č. 17.

4.3.8 Obsahová analýza UMS RJ «Класс!»

UMS „Класс!“ je dílem kolektivu autorů N. Orlovové, M. Vágnerové a M. Kožuškové, které vyšlo v nakladatelství Klett v letech 2010 – 2012. Jedná se o třídílnou ucelenou řadu učebnic ruského jazyka pro střední školy, jež odpovídá referenčním úrovním znalostí jazyka A1 – B1 podle SERR pro jazyky. Titul je schválen MŠMT k zařazení do seznamu učebnic a učebních textů pro základní vzdělávání avšak pouze v případě prvních dvou dílů souboru (1. díl 07/2011 – 04/05/2017, 2. díl 10/2012 – 12/07/2018, 3. díl – SD nebyla přidělena). UMS „Klass!“ je tvořen učebnicí a integrovaným pracovním sešitem pro žáka v jednom s audionahrávkami na dvou CD a metodickou příručkou pro učitele na CD nosiči.

LINGVODIDAKTICKÁ KONCEPCE

UMS Klass! je zpracován a vytvořen s ohledem na následující koncepční rysy:

- komunikativní přístup k výuce cizím jazykům
- osobnostně orientovaný přístup
- princip interkulturní komunikace
- princip kontinuity učebního souboru (návaznost jednotlivých částí, sepětí nově osvojovaných jazykových reálií s předchozím učivem určeným k osvojení)
- zřetel k individuálním zvláštnostem učících se jedinců, věkovým
- zřetel k mateřštině žáků (při uvádění lexikálně-gramatického a fonetického učiva se uplatňuje opora o shodné rysy mezi ruštinou a češtinou a větší pozornost je věnována jazykovému učivu, jež by mohlo působit interferenčně)
- poznatky se sociokulturní náplní jsou zahrnuty v částech věnovaných projektům a oddílech „Знаете ли вы?“
- situativně-tematický princip se uplatňuje při sestavování jednotlivých lekcí učebního souboru

KLASS! 1 (A1) — STRUKTURA

Učebnice. První díl učebního souboru Klass! (A1) se skládá celkem z 9 lekcí, z nichž dvě jsou lekce opakovací. Tematicky Klass! pokrývá oblasti rodina, škola, jídlo a nápoje, nákupy, aj. Pokyny v učebnici a pracovním sešitě v jednom jsou dvoujazyčné, v ruštině a češtině. Jednotlivé lekce začínají a končí popisem řečových dovedností, jichž má žák dosáhnout. Nové fonetické a lexikálně-gramatické učivo je uváděno prostřednictvím uceleného textu monologického nebo dialogického charakteru. Textový materiál v maximálně modeluje (simuluje) situace skutečné formální a neformální komunikace mezi rodilými mluvčími. Řečový materiál odpovídá úzu současného mluveného

spisovného jazyka. Významné místo zaujímá ve výuce osvojování řečových intencí, tj. slov a výrazů užívaných rodilými mluvčími, např. při seznamování, setkávání, loučení, blahopřání, atd. Texty v učebnici jsou opatřeny audionahrávkami. Prvotní poslech textu se provádí bez opory textové opory se zavřenými učebnicemi a předtextové úkoly se zaměřují na porozumění obsahu v obecných rysech. **Nácviku čtení** se věnuje pozornost již od prvních lekcí (1. – 3. lekce) při seznamování s azbukou ve cvičeních zaměřených na odhad, vyhledávání odpovídajících ekvivalentů mezi písmeny ruské a české abecedy a práci se slovy, frázemi a větami již známými. Následně nácvik čtení se realizuje na ucelených textech, které jsou opatřeny vzorovými nahrávkami. Poslech se tak realizuje vždy s oporou o psaný text. K tomuto účelu každá lekce nabízí krátké texty určené k intenzivnímu nácviku čtení opakováním s předtextovým úkoly na porozumění obsahu čteného textu. Ve cvičeních „já se ptám, ty odpovídáš“ jsou uvedeny vzorové otázky a odpovědi, které modelují (simulují) situace skutečné formální komunikace. Důležitou součástí jsou **projekty**, které svým zaměřením tematicky navazují na probrané učivo jednotlivých lekcí a soustřeďují se na samostatné vyhledávání informací z dalších zdrojů, převážně na internetu, např. Kolik lidí na světě mluví rusky? Pro kolik lidí je ruština mateřským jazykem? Ve kterých státech se domluvíte rusky? (K1/L1/Projekt! Проект!/s. 16); Jaké je nejrozšířenější české jméno? Co o něm můžete říci? Která mužská a ženská jména se nejčastěji vyskytují v českých lidových pohádkách? (K1/L2/Projekt! Проект!/s. 24); o počtu národností a jazycích, které se vyskytují na území RF (K1/L3/Projekt! Проект!/s. 35); o českém a ruském vzdělávacím systému (K1/L4/Projekt! Проект!/s. 46); o původu písmen české abecedy, aj. (K1/L5/Projekt! Проект!/s. 54); vyhledat a poslat elektronickou pohlednici s přáním k narozeninám někomu ze spolužáků nebo kamarádů na stránkách www.cards.mail.ru (nefunkční), www.finecard.ru, www.postcard.ru (K1/L6/Projekt! Проект!/s. 62); o obchodním domě GUM s virtuální prohlídkou a nákupy (K1/L7/Projekt! Проект!/s. 71); popsat svou oblíbenou kavárnu s použitím frází a vyhledat informace o petrohradské kavárně «Сладкоежка», její nabídce, atd. (K1/L8/Projekt! Проект!/s. 78, 82); o Petrohradu (K1/L9/Projekt! Проект!/s. 94). Na konci každé lekce je uveden „Přehled gramatiky“. Oddíl „**Krok za krokem**“ v jednotlivých lekcích, kromě lekcí opakovacích, seznamuje žáky se fonetickými a lexikálně-gramatickými zvláštnostmi ruského jazyka, např. nácvik výslovnosti, intonace, přízvuku, gramatických jevů

a opakování slov a frází dané lekce řazených tematicky. Reálie jsou uváděny průběžně v oddíle „**Знаете ли вы? Вите, же...?**“ česky, např. význam 1. září v Rusku a zvyklosti spojené s tímto datem (K1/L1/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 12); vznik ruského jména Ivan a srovnání s ekvivalenty v češtině, angličtině, francouzštině a němčině (K1/L2/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 24); úřední jazyky Ruské federace (K1/L3/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 35); známkování v ruské škole (K1/L4/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 46); klimatické a podnební podmínky v Rusku (K1/L6/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 57); ruské svátky spojené se sháněním dárků a nakupováním: ДЗО a МЖД (K1/L7/Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 70); vznik prvních peněz, jejich důležitost v životě a platební měny (K1/L8/Знаете ли вы? Вите, же...?/s. 78); Petrohrad – Město bílých nocí (K1/L8/ Знаете ли вы? Вите, же...?/ s. 82). Rovněž **poznatky z reálií** jsou uváděny na žlutých post-itech s označením „**Pozor!**“, např. o školní docházce a prázdninách v Rusku (K1/L4/vedle cvič. 7, s. 42) nebo v rámečcích, např. oslava narozenin a jmenin v Rusku (K1/L6/vedle cvič. 7, s. 59); označení pater v Rusku (K1/L7/vedle cvič. 8, s. 69), pelmeně (K1/L8/vedle cvič. 13, s. 81). **Mezipředmětové vztahy (MV)** jsou reflektovány jak v rámci jednotlivých cvičení, např. uplatňují se znalosti žáků ze zeměpisu při orientaci na mapě (K1/L1/vedle cvič. 11, 12, s. 16), také jsou prezentovány v učebnici v podobě poznámek, komentářů v rámečku, např. přání dobré chuti před jídlem ve FJ Bon appétit, NJ Gutten Appetit, AJ Enjoy your meal a RJ Приятного аппетита (K1/L8/vedle cvič. 10, s. 80) nebo v metodické příručce v podobě poznámek ke cvičením, např. Učitel může upozornit na rozdíl v rodech u slova káva / кофе a uvést příklady: horká káva / горячий кофе, sladká káva / сладкий кофе (K1/L8/cvich. 2 a), b), s. 76 → MP, s. 79).

Pracovní sešit jako integrovaná součást učebnice obsahuje kromě cvičení pro žáky také **souhrnný přehled gramatiky vždy v rozsahu jednotlivých dílů učebního souboru** (K1/PS/s. 154 – 157) a abecedně řazený **rusko-český slovník**; slovní zásoba a fráze jsou v něm rozděleny podle jednotlivých lekcí (K1/PS/s. 158 – 165), avšak bez označení, zda se jedná o slovník určený k aktivnímu či pasivnímu osvojení.

Metodická příručka V příručce pro učitele je v úvodu stručně vyložena koncepce učebního souboru a je vysvětlena výstavba lekcí se zaměřením na rozvoj řečových dovedností (K1/MP/s. 2 – 5). U jednotlivých lekcí je uvedeno jejich cílové zaměření s

náměty postupu a konkrétními materiály (poznámky pro učitele, komentáře ke cvičením v učebnici a v pracovním sešitě, řešení vybraných cvičení a úloh, přehled textů nahrávek s transkripcí, doplňující komentáře k reáliím v podobě poznámek) (K1/MP/L1 – L9/s. 7 – 100). Metodická příručka rovněž obsahuje podklady ke kopírování (K1/MP/L2–L9/s. 101 – 122) a testy s řešením k vybraným lekcím (K1/MP/lekce 1 – 3, 4, 6, 7, 8/s. 123 – 141).

ANALÝZA UMS KLAS! 1 (A1)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě prvního dílu UMS Klass! je 89 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

Vzhledem k rozsahu práce uvádíme v této části stručný popis. V prvním díle UMS Klass! na úrovni A1 I byly zaznamenány případy explicitního odkazu na lexikální galicizmus jak při prezentaci, tak i při aplikaci učiva, resp. slovní zásoby. Učební soubor pracuje a přejímkami z konkrétního cizího jazyka, převážně však jde o explicitní prezentaci a aplikaci přejímek z angličtiny neboli anglicizmů.

Metodická příručka nenabízí doplňující či rozšiřující materiály pro práci v hodinách ruštiny nad rámec aktivit v učebnici a pracovním sešitě.

KLASS! 2 (A2) — STRUKTURA

Učivo druhého dílu UMS Klass! je vybráno a rozpracováno se zřetelem k požadavkům SERR pro jazyky a odpovídá certifikační úrovni A2; s návazností na probrané učivo prvního dílu učebního souboru.

Učebnice. Texty určené pro práci se slovníkem uvádějí reálie, mezipředmětové vztahy v oddíle „**Знаете ли вы?**“ jsou oproti prvnímu dílu uváděny pouze rusky. Obsahují zajímavé doplňující informace k tématu lekce např. údaje o partnerských městech Petrohradu (K2/L10/Знаете ли вы?/ s. 18); nejvýznamnější hodiny Ruska, Londýnu, Praze, tradice poledního času v Petrohradu (K2/L11/Знаете ли вы?/ s. 28); rozdílná data oslav Vánoc v Čechách a v Rusku (K2/L12/Знаете ли вы?/ s. 38); Rovněž **poznatky z ruských reálií** jsou uváděny na žlutých post-itech, např. termíny v ruštině pro označení

Vánoce (Рождество) a svátků vánočních (Рождество Христово) (K2/L12/vedle cvič. 5 a), s. 34); Štědrý večer překládáme jako Сочельник (K2/L12/vedle cvič. 9, s. 37). **Mezipředmětové vztahy (MV)** jsou také reflektovány v rámci jednotlivých cvičení, např. vyprávění v ruštině o českých vánočních zvycích a tradicích (K2/L12/cvič. 9, s. 37) nebo seznámení s názvy českých svátků v ruštině (K2/L12/cvič. 18, s. 40). **Projekty** jsou rovněž nedílnou součástí každé lekce a jsou a pracuje se s nimi i v druhém díle učebního souboru. Integrují všechny jazykové dovednosti se znalostmi získanými v jednotlivých lekcích, např. lekci věnované módě a oblékání, žáci mají za úkol určit, kdo je autorem jednotlivých výroků a jednoho z významných představitelů oděvního návrhářství představit (K2/L16/Проект!, s. 84).

Metodická příručka pro učitele. Doplnkové materiály pro učitele tvoří **podklady ke kopírování**, jejichž obsahem je např. text písňe určený k poslechu s porozuměním s odkazem na nahrávku [nefunkční] (K2/MP/L10/ s. 13); Vánoce v Moskvě, originální, redakčně upravený text o Vánocích v Rusku z trochu jiného pohledu (K2/MP/L12/s. 27), předloha pro koláž a prezentaci hudební nebo filmové osobnosti s použitím slovní zásoby k tématu móda a oblékání (K2/MP/L16/s. 70); text písňe určený k poslechu s porozuměním a na doplnění chybějících slov (K2/MP/L17/ s. 77), aj. **Součástí doplňkových materiálů jsou také návrhy her, např.** hra „Идеальная неделя“ na zopakování probrané slovní zásoby lekce (K2/MP/L11/ s. 23 – 24); hra Černý Petr na slovní zásobu lekce na téma volný čas (K2/MP/L17/ s. 81), skupinová aktivita na hádání slov na základě pantomimy, kresby, výkladu opisem (K2/MP/L18/ s. 88), aj.

ANALÝZA UMS KLAS! 2 (A2)

- **výskyt**

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě druhého dílu UMS Klass! je 128 jednotek.

- **prezentace a aplikace**

Vzhledem k rozsahu práce uvádíme v této části stručný popis s vybranými příklady. V druhém dílu UMS Klass! na úrovni A2 lexikální galicizmy (LG) jsou hojně zastoupeny v tematických oblastech oblékání/móda, jídlo a nápoje, město, volný čas. **V učebnici LG** jsou např. prezentovány **v obecné rovině** v podobě upozornění pro žáky ve formě

informativní poznámky na post-itu v učebnici, že se jedná o slova přejatá, v učebnici bez bližší specifikace původu „**V ruštině se slova středního rodu přejatá z jiných jazyků neskloňují, např. метро, пальто, кино, табло**“ (K2/L13/vedle cvič. 1, s. 44 → MP, s. 35). Oproti učebnici, je v **metodické příručce** specifikován konkrétní původ přejatých nesklonných substantiv v podobě poznámky pro učitele: «V ruštině se slova středního rodu přejatá z jiných jazyků neskloňují, např. **метро, пальто, кино, табло, кафе. Většina těchto slov je přejata z francouzského jazyka**» (K2/L13/cvič. 1, s. 44 → MP, s. 35). Je zřejmě na učiteli, zda bude s touto informací dále pracovat a šířit ji mezi žáky a samostatně aktivně rozvíjet ve výuce. Ve shrnujícím gramatickém přehledu, který je součástí integrovaného pracovního sešitu se již nesklonná substantiva středního rodu neuvádějí.

Dalším příkladem prezentace LG je např. poznámka upozorňující učitele na to, že se v učebnici se v textu vyskytují slova francouzského původu (**экстравагантно, эпатажно**) (K2/L16/cvič. 9, s. 81 → MP, s. 67). Opět je však otázkou, jak s touto informací dále učitel naloží ve výuce.

Na závěr lze shnout, že učební soubor „Klass!“ pro SŠ pracuje a přejímkami z konkrétního cizího jazyka, převážně však jde o explicitní prezentaci a aplikaci přejímek z angličtiny neboli anglicizmů. Byly rovněž zaznamenány případy explicitního odkazu na lexikální galicizmus jak při prezentaci, tak i při aplikaci učiva, resp. slovní zásoby v učebnici, např. salát "**Оливье**", **метро, метрополитен, Эрмитаж, деним**, aj. Rovněž i na úrovni metodické příručky se uvádí komentář o konkrétním původu slov (LG), např. **метро, пальто, табло, кафе, экстравагантно и эпатажно**, avšak na úrovni učebnice se o nich hovoří v obecné rovině jako o slovech přejatých z cizích jazyků. Záleží tak na učitelích jak s touto informací v hodinách ruštiny naloží.

4.3.9 Obsahová analýza UMS RJ «Классные друзья»

Vzhledem k tomu, že z dotazníkového šetření vyplynulo, že učební soubor „Klassnyje druzja“ patří do skupiny nejméně zastoupeným UMS mezi respondenty, tudíž se v této části hloubkové analýze nevěnujeme. Uvádíme však stručný popis souboru a výskytu lexikálních galicizmů.

KLASSNYJE DRUZJA 1 (A1)

Učebnice. Na konci každé lekce je uveden slovníček aktivní slovní zásoby, vždy vztahující se k jednotlivým dvoustranám. Na konci prvního dílu učebního souboru je umístěn rusko-český slovníček. Slovní zásoba je v něm rozdělena podle jednotlivých lekcí (1. – 6.) a slovíčka k aktivnímu (produktivnímu) osvojení jsou označena hvězdičkou.

VÝSKYT LG V UMS KLASSNYJE DRUZJA 1 (A1)

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě prvního dílu UMS Klassnyje družja je 42 jednotek.

KLASSNYJE DRUZJA 2 (A1)

Učebnice. Na konci každé lekce je uveden slovníček aktivní slovní zásoby, vždy vztahující se k jednotlivým dvoustranám. Na konci druhého dílu učebního souboru je umístěn rusko-český slovníček. Slovní zásoba rozdělena podle jednotlivých lekcí (7. – 12.) je v něm řazena abecedně, ale již **bez označení** hvězdičkou aktivního lexika.

VÝSKYT LG V UMS KLASSNYJE DRUZJA 2 (A1)

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě druhého dílu UMS Klassnyje družja je 36 jednotek.

KLASSNYJE DRUZJA 3 (A1+)

Učebnice. Na konci každé lekce je uveden slovníček aktivní slovní zásoby, vždy vztahující se k jednotlivým dvoustranám v učebnici. Na konci třetího dílu učebního souboru oproti předchozím dílům, je umístěn abecedně řazený rusko-český slovníček shrnující celý UMS včetně frází, které tvoří zvláštní část. Oproti prvnímu dílu UMS i zde je uváděna slovní zásoba a tematicky utříděné fráze **bez označení**, zda se jedná o aktivní či pasivní slovník.

VÝSKYT LG V UMS KLASSNYJE DRUZJA 3 (A1+)

Počet výskytu lexikálních galicizmů, zastoupených v aktivní slovní zásobě třetího dílu UMS Klassnyje družja je 30 jednotek.

4.3.10 Prezentace výsledků obsahové analýzy UMS RJ z hlediska klasifikačních kategorií slovní zásoby

V učebních metodických souborech ruského jazyka pro základní a střední školy na úrovni A1 – A2 jsme zaznamenali v oblasti slovní zásoby případy mezipředmětových vztahů, které jsou vysvětlovány v souvislosti s původem slov, jejich rozšířeností nebo ve spojitosti s mezijazykovým transferem. Níže uvádíme tabulku č.18, ve které jsou zaznamenány případy prezentace a aplikace lexikálních galicizmů v jednotlivých UMS RJ názorně ukazuje distribuci jednotlivých klasifikačních kategorií slovní zásoby⁹⁰.

Tabulka č.18 – Výskyt klasifikačních kategorií slovní zásoby vzhledem k prezentaci a aplikaci LG v UMS Ruského jazyka pro ZŠ a SŠ (A1–A2)

Klasifikace slovní zásoby v UMS RJ	Эхо	Радуга по-новому	Поехали!	Классные друзья	Класс!
slova přejatá	X	P – ✓✓✓ A – ✓✓✓✓✓	X		
slova cizího původu	P – ✓	P – ✓✓ A – ✓✓✓✓✓ ✓✓✓	P – ✓✓✓✓✓ A – ✓✓✓✓✓		
slova neruského původu	X	P – ✓✓ A – ✓✓✓	X		
slova přejatá z mezinárodní slovní zásoby	X	P – ✓ A – ✓	X		
internacionalismy (slova přejatá)	X	P – ✓ A – ✓✓✓	X		
internacionalismy	P – ✓ A – ✓✓✓	P – ✓✓✓✓ A – ✓✓✓✓	P – ✓✓✓✓✓✓✓✓ A – ✓✓✓✓✓✓✓		
mezinárodní slova	X	P – ✓ A – ✓	P – ✓ A – ✓		
mezinárodní slova – internacionalizmy	X	X	P – ✓ A – ✓		
neologizmy	X	X	P – ✓ A – ✓		

⁹⁰ Vzhledem k rozsahu analýzy jsme se v rámci výzkumu omezili na hloubkový rozbor tří sledovaných UMS RJ, a to „Эхо“, „Поехали!“ a „Радуга по-новому“.

slova přejatá, pocházející z konkrétního jazyka	P – ✓* шопинг	✗	P – ✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓* ✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓* A – ✓*✓*✓*✓*✓*✓*✓*		
rusko-česká homonyma	✗	P – ✓✓ A – ✓✓	✗		
slova obtížná v ruštině a češtině	✗	P – ✓ A – ✓✓	✗		
slova zrádná v ruštině a češtině	P – ✓ A – ✓	✗	✗		
slova podobná v ruštině a češtině	P – ✓✓✓ A – ✓✓✓✓	P – ✓ A – ✓✓	P – ✓✓ A – ✓✓		
slova podobná v ruštině a CJ1	✗	✗	P – ✓✓✓ A – ✓✓		
slova podobná v ruštině a češtině/CJ1	✗	✗	P – ✓✓✓ A – ✓✓✓		

Pozn. s vysvětlením:

✓ vyskytují se jednotlivé případy aplikace (A) a prezentace (P)

✗ nezaznamenán žádný případ

* nejedná se o LG, ale o slova přejatá z jiného konkrétního jazyka. Pro srovnání jsou v tabulce tyto příklady uváděny ilustrativně.

Zdůvodnění tvorby celkového přehledu učebnic RJ v tabulce. V UMS Raduga po-novomu, se prezentace LG z hlediska původu, rozšířenosti či přenosu uvádí v učebnici pro žáky a učitele, avšak v pracovním sešitě již nikoliv. Záleží ale na tom, jak cvičení v pracovním sešitě učitel uvede, okomentuje, zda odkáže na explicitní výklad v učebnici.

Jelikož se jedná vždy o ucelený učební soubor, případy aplikace jsou rovněž zařazeny do této tabulky, avšak pouze a jen těch jazykových jevů (LG), které byly ohodnoceny z hlediska původu, rozšířenosti či přenosu. Příkladem slouží např. označení případů vyskytujících se v UMS Raduze po-novomu v kategorii slova přejatá viz. v tabulce výše č.18.

UMS RJ «Эхо»

V učebním metodickém souboru „Echo“ pro základní školy na úrovni A1 – A2 jsme zaznamenali v oblasti slovní zásoby případy mezipředmětových vztahů, které jsou vysvětlovány v souvislosti s původem slov, jejich rozšířeností nebo ve spojitosti s mezijazykovým transferem. V prezentaci a aplikaci slovní zásoby, ve které jsou LG zastoupeny, se tak hovoří v **obecné rovině** o:

- slovech cizího původu
 ✓PS-P-gramatika: nesklonná substantiva v přehledu gramatiky, např. **метро, кино, еткафе, бистро, табло, купе, такси, какао, бюро, пальто, радио, фото, шоссе**, aj. (Echo 2, pracovní sešit, s. 51).
- internacionalizmech
 ✓✓U-A-gramatika, ✓U-P-gramatika ✓PS-A-gramatika: nesklonná substantiva, např. **кафе, бистро, кино, табло, купе, такси, метро, бюро, пальто**, aj. (Echo 2, lekce 1, cvič. 2A, s. 11); (Echo 2, cvič. 2Б, s. 11); (Echo 2, pracovní sešit, lekce 1, cvič. 3, s. 5) či

v konkrétní rovině o

- slovech přejatých nebo pocházejících z konkrétního cizího jazyka
 *✓U-P-**pravopis** **шопинг** (Echo 2, lekce 4, s. 60).

Dále pak z **hlediska přenosu**, interference a kladného přenosu mezi jazyky, se hovoří o:

- slovech zrádných v ruštině a češtině
 ✓PS-A-význam ✓PS-P-význam: **консервная банка, диван** upozornění na zrádná slova (Echo 2, pracovní sešit, lekce 2, cvič. 2, s. 14).
- slovech podobných v ruštině a češtině
 ✓U-A-výslovnost ✓U-P-výslovnost: **йод, йот** upozornění na podobnost znění slov (Echo 1, lekce 1, rámeček vedle cvič. 33 a), s. 20)
 ✓PS-A-význam, ✓PS-P-význam: **гитара, роза, банан, торт** upozornění na to, aby žák využíval toho, že čeština při studiu ruštiny mu může často velmi pomoci! :) (Echo 1, pracovní sešit, cvič. 4, s. 14)
 ✓✓U-A-význam ✓U-P-význam: **лампа, комод** (Echo 2, cvič. 2A, s. 31); (Echo 2, cvič. 2Б, s. 31)

UMS RJ «Радуга по-новому»

V učebním metodickém souboru **Raduga po-novomu pro základní a střední školy na úrovni A1 až A2** jsme zaznamenali v oblasti slovní zásoby případy mezipředmětových vztahů, které jsou vysvětlovány v souvislosti s původem slov, jejich rozšířeností nebo ve spojitosti s mezijazykovým transferem. V prezentaci a aplikaci slovní zásoby, ve které jsou LG zastoupeny, se tak hovoří buď v **obecné rovině** o:

- **slovech přejatých**
 ✓U-A-výslovnost ✓U-P-výslovnost: nácvik výslovnosti те, не, ти v přejatých slovech, v nichž by žáci mohli dělat chyby pod vlivem češtiny (**интересный, интересоваться, инженер, политик, политика**) (R1, lekce 6, oddíl II, cvič. 2.1, s. 83 – 84 →MP, s. 59).
 ✓U-A-gramatika ✓U-P-gramatika ✓MP-P-gramatika: **культурный, контрольный, элегантный, центральный спортивный интеллигентный...**

porovnáním **měkkého a tvrdého zakončení přejatých** přídavných jmen v ruštině (-ный) a češtině (-ní: **kulturní, kontrolní, elegantní, centrální sportovní, inteligentní, ...**) (R3/L5/úkoly na liště, s. 115); (R3/MP/L5/materiály na liště, s. 78). **V přehledu mluvnice v pracovním sešitě dané lekce se o odlišnostech tvarů přejatých přídavných jmen v ruštině a češtině nehovoří. Tomuto výkladu gramatického učiva předchází nácvik přídavných jmen přejatých v lekci 4.**

✓**PS-A-gramatika:** procvičování slovtvorby (tvoření slov), např. **спорт – спортивный, интересоваться – интересный** (R3/PS/L4/cvič. 1 б), в), s. 27 → MP, s. 55).

✓**PS-A-význam** vyhledávání synonym z nabídky slov, např. **интеллигентный, талантливый, симпатичный, серьёзный** (R3/PS/L4/cvič. 2, s. 27 → MP, s. 55).

✓**PS-A-význam** uvádění antonymních dvojic při výběru adjektiv označujících vlastnosti k jednotlivým profesím (R3/PS/L4/cvič. 3, s. 28 → MP, s. 55). **Jde o adjektiva, kterým žáci rozumí na základě jejich podobnosti v ruštině a češtině a v učebnici jsou hodnocena jako slova přejatá. R3/L4/XXL rozšiřující materiály, s. 80: нормальный, оптимистичный, пессимистичный**

- **slovesh neruského původu**

✓**U-A-gramatika** ✓**U-P-gramatika** ✓**MP-P-gramatika** ✓**PS-A-gramatika:** ruské názvy ženských profesí, nepřechylují se zejména výrazy neruského původu, např. **инженер, политик, юрист, программист, экономист, редактор** (R1/L6, cvič. 2.3 а), б), s. 84); (R1/MP/L6, cvič. 2.3 – 2.5, s. 59); (R1/L6/PS/cvič. 3, s. 49)

v přehledu učiva určeného k zapamatování „Většina názvů profesí mužů a žen je neruského původu (**инженер, экономист, юрист, программист, журналист-ка**) (R1/L6/Запомните (Zapamatujte si), s. 85).

Žáci jsou tak vedeni k tomu, aby si všímali podobností slov v ruském jazyce, využívali svých znalostí ze slovní zásoby z jiných jazyků (kladný přenos).

✓**U-A-gramatika:** např. **журналист, экономист, инженер**, aj. opakování rodových dvojic (R4/L3/vedle cvič. 2.1 в) doplňkové cvičení, s. 50 → MP, s. 45) [**povolání nepřechodná jsou neruského původu, viz. R1/L6, s. 85.**];

- **slovesh cizího původu**

✓**U-A-význam** ✓**U-P-gramatika** ✓**U-A-význam** ✓**U-A-gramatika** ✓**U-A-gramatika** ✓**PS-A-gramatika** ✓**MP-A-gramatika:** např. **метро, пальто, кино, радио, какао**, substantiva cizího původu v ruštině zakončená **на -о**, která se na rozdíl od češtiny neskloňují jsou středního rodu (R2/L5/cvič. 3.9 – 3.11, s. 101 – 102 → MP, s. 62); (R2/L5/cvič. 3.10, s.102); (R2/L5/doplňková cvičení, s. 102); (R2/L5/cvič. 3.11, s.102); (R2/PS/cvič. 11 в), s. 38 – 39); (R2/L5/MP/TEST/cvič. 6, s. 74).

✓**PS-P-gramatika:** nesklonná substantiva středního rodu jsou cizího původu, stručný přehled mluvnického učiva, např. **кино метро, пальто, какао, радио**, интервью (R2/PS/přehled mluvnice v příloze/doplňující pozn. f), s. 12). **Prezentace gramatického učiva a jeho zařazení do skupiny slov cizího původu.**

✓**PS-A-gramatika** **MP-P-gramatika:** systematizaci slovní zásoby na základě určení společných znaků **пальто, такси, меню**, ... nesklonná substantiva: (R4/L4/PS/cvič. 2, s. 26 → MP, s. 69).

✓**U-A-gramatika:** **кафе**, кофе, **меню, кино, метро, такси, пальто, радио** (R4/L4/vedle cvič. 2.5 б) doplňkové cvičení, s. 83);

- **slovesh přejatých z mezinárodní slovní zásoby**

✓U-A-význam ✓U-P-význam: **журналист, инженер, политик, юрист, программист, экономист**, ruské názvy profesí přejaté z mezinárodní slovní zásoby ve srovnání s příklady profesí mezinárodního charakteru s češtiny a jiných cizích jazyků (R1/L6/vedle cvič. 2.4 úkoly na liště, s. 85 → MP, úkoly na liště, s. 62). **Mezinárodní slovní zásoba a přejímky z ní v RJ, ČJ a jiných cizích jazycích. Hledat povolání, která podobně znějí v jazycích, které žáci znají. Jde o srovnávání ruštiny s jinými jazyky v oblasti slovní zásoby označující profese.**

- **internacionalizmech (slovesh přejatých)**

✓U-A-význam ✓U-P-význam: **публицист**, конференция, факс, **коллега**, джинсы, aj. zjišťování dosavadních znalostí (R4/L3/oddíl A, část II, vedle cvič. 2.1 a) úkoly na liště, s. 49);

✓U-A-gramatika: **коллега** opakování rodových dvojic podstatných jmen mužského a ženského rodu (R4/L3/cvič. 2.1 б), s. 50 → MP, s. 45) [potenciál: možnost rozšířit o tvorbu rodových dvojic internacionalismů neboli přejatých slov v jiných cizích jazycích];

✓PS-A-pravopis MP-P-pravopis **Пříklad 3.** Cvičení na pravopis zdvojených souhlásek, ve kterém žáci mají doplnit další slova. Какие слова вы еще знаете? Doplněte co nejvíce slov se zdvojenými souhláskami: **коллега, класс, группа, ...** (R4/L3/PS/4 a), s. 19 → MP, s. 45: **pravopis slov**). **Jde o internacionalizmy (prejatá slova), v příručce pro učitele ani v pracovním sešitě se na tuto skutečnost neupozorňuje.**

- **internacionalizmech**

✓MP-A-pravopis ✓MP-P-pravopis: slovníček internacionalismů (představující potencionální slovní zásobu) s možnostmi jeho využití na nácvik techniky čtení a seznámení se s azbukou, odhadu, systematizace slovní zásoby podle tématu, porovnání pravopisu a výslovnosti v mateřštině, v prvním cizím jazyce a v ruštině (R1/MP/L3/Nabídka doplňujících materiálů, s. 33 – 36). Daný slovníček sestavený podle časopisu „По свету“ 05/1998 čítá 449 lexikálních jednotek, z nich mnohé jsou LG, např. **аккорд, балет, ваза, галерея, дуэль, жюри, зона, идеал, йод, кабинет, лотерея, миллионер, наркоз, никотин, оркестр, портрет, репертуар, сувенир, терраса, фонд, чемпионат, шанс, шарлатан, шеф, шофёр, экипаж, экскурсия, эксперт, эмигрант, эмоция**, aj.

✓U-A-význam ✓MP-P-význam: nácvik internacionalismů, slov snadno srozumitelných v ruštině a češtině, např. **пассажир, контроль, паспорт**, валюта, **аэропорт** (R4/L3/oddíl A, část II, cvič. 2.1 a), s. 49 → R4/L3/MP, s. 45) [Není blíže určení původu a významu daných slov v porovnání (kontrastu). Uplatňuje se zde uvědomělý přístup k prezentaci a následnému nácviku slovní zásoby s uplatněním mezipředmětových vztahů s odkazem na internacionalismy];

✓U-A-gramatika ✓MP-P-gramatika: **музей, такси, портфель, адрес, контроль, пальто, климат, проблема, трамвай** určování rodu podstatných jmen a tvorba slovních spojení (R4/L3/oddíl A, část II, cvič. 2.1 б), s. 50 → MP, s. 45).

✓PS-A-gramatika ✓MP-P-gramatika: rozlišení rodu slov **адрес, контроль, тема [ИСГРЯ], проблема, портфель, пальто, банк, ресторан, багаж, аэропорт, центр, магистраль, промышленность/индустрия, климат** v ruštině a češtině (R4/L3/cvič. 2, s. 17 → MP, s. 45).

- **mezinárodních slovesh**

✓MP-A-význam ✓MP-P-význam: **nácviku čtení již známých slov mezinárodních jako např. ваза, мода, парк** (R1/MP/L2, s. 25). **V souvislosti se slovy mezinárodními, jinak řečeno internacionalizmy lze tato slova hodnotit z hlediska původu jako cizí, přejatá či pocházející z jiných jazyků. Uvedené příklady slov mezinárodních ваза, мода, парк jsou zároveň slova přejatá z francouzštiny, tj. lexikálními galicizmy.**

nebo v konkrétní rovině o

- **slovesh přejatých nebo pocházejících z konkrétního cizího jazyka**
X nezaznamenán žádný případ

Dále pak z hlediska přenosu, interference a kladného přenosu mezi jazyky, se hovoří o:

- **rusko-českých homonymech**
✓PS-A-význam ✓MP-P-význam: **фамилия, магазин, журнал** (R4/L3/PS/cvič. 3 б), s. 18 → MP, s. 45: rusko-česká homonymie)
✓PS-A-význam ✓MP-P-význam: кофе a **кафе** (R4/L4/PS/cvič. 3a), s. 27 → MP, s. 69: rusko-česká homonyma, asymetrie v polysémii ruských a českých slov);
- **slovesh (obtěžných) v ruštině a češtině, která by mohla způsobit nedorozumění**
✓U-A-význam ✓MP-P-význam: rozlišení použití nesklonných substantiv кофе a **кафе** (R4/L4/cvič. 2.5 б), s. 83 → MP/část II, s. 69: cvičení věnované kromě jiného nesklonným podstatným jménům, jejichž nesprávné použití by mohlo způsobit nedorozumění v komunikaci mezi Čechem a Rusem právě v tématu stravování).
- **slovesh podobných v ruštině a češtině**
✓PS-A-význam: **концерт, кино, дискотека, фотографировать, гитара, актёр, кинорежиссёр, костюм, театр, фотография**, nácvik odhadu významu neznámých slov na základě podobnosti s mateřštinou žáků (R1/L7/PS/cvič. 15 c), s. 63–64). **Všechna uvedená slova jsou slova cizího původu, která mají mezinárodní charakter, jsou rozšířena v mnoha jazycích. V daném cvičení se pracuje na rozvoji dovednosti odhadu neznámých slov na základě kontextu a internacionalismů. V pracovním sešitě již se neuvádí komentář s upozorněním na původ slov, že se jedná o slova cizí, přejatá, internacionalismy či slova mezinárodní, ani na možnost využití znalostí z mateřštiny či jiných jazyků. Je na učiteli, aby tyto souvislosti žákům sdělil, připomenul, upozornil na ně při zadávání cvičení v pracovním sešitě.**
✓U-A-význam ✓MP-P-význam: **транспортный, район, зона, метр, резервуар**, uvědomělé rozvíjení dovednosti odhadu významu výrazů nových (neznámých) na základě podobnosti s češtinou a práce se slovníkem (R4/L1/cvič. 2.5 a), б), s. 12 → MP, s. 8).

UMS RJ «Поехали!»

V učebním metodickém souboru **Поехали!** pro základní a střední školy na úrovni A1 až A2 jsme zaznamenali v oblasti slovní zásoby případy mezipředmětových vztahů, které jsou vysvětlovány v souvislosti s původem slov, jejich rozšířeností nebo ve spojitosti s

mezijazykovým transferem. V prezentaci a aplikaci slovní zásoby, ve které jsou LG zastoupeny, se tak hovoří buď v **obecné rovině** o:

- **internacionalizmech**

✓U-A-význam ✓U-P-význam ✓MP-P-význam: odhad významu internacionalizmů, s oporou o znalosti žáků z angličtiny jako prvního cizího jazyka, hledání anglického protějšku k nové ruské slovní zásobě, např. **аэропорт** – airport, **театр** – theatre, **туалет** – toilet, **ресторан** – restaurant, **трамвай** – tram, **троллейбус** – trolleybus, aj. (PRS/MP/L15/cvič. 2 b), s. 94 a 95 → PRS/MP/L15, s. 94).

✓U-A-význam ✓MP-P-význam: **nácvik odhadu významu nových slov, porozumění bez slovníku a samostatného doplňování českého překladu na základě příbuznosti s češtinou** (дождь, снег, лето, зима, солнце, светит, ветер) **nebo u internacionalizmů** (**радио, концерт (ИСГРЯ), программа, метро**) (P3/L3/cvič. 2 a), s. 49 → P3/MP/Náměty vyučovacích postupů, s. 8).

✓U-A-význam ✓U-P-význam ✓MP-P-význam **nácvik odhadu významu a čtení autentických nápisů označujících názvy obchodů v ruštině na základě příbuznosti s češtinou nebo u internacionalizmů** (**Салон** одежды, Товары для дома, СосаСола Универсам **Центральный, Каприз-М, Сеть магазинов, Меха Три льва**) (P3/L4/cvič. 8, s. 68 – 69 → P3/MP/cvič. 8, s. 24, s. 8); **Бизон, Бутик, Витамины, Гармония, Кулинар, Кулинария, Магазин-салон, Мужские костюмы, Пресса** для всех, Русский сувенир, Турист, **Фаберже**, (P3/MP/Doplňkový materiál, s. 24).

✓U-A-význam ✓U-P-význam ✓U-A-výslovnost ✓U-P-výslovnost: ***темпераментный, *талантливый, *гениальный, *практичный, *элегантный, *симпатичный, активный, *эмоциональный, *энергичный, nácvik odhadu významu a čtení nově uvedených přídavných jmen označujících vlastnosti formou hry jednotlivě nebo ve dvojicích** (P3/L5/cvič. 20 c), s. 97) a **nácvik výslovnosti pro žáky srozumitelných adjektiv, ale jejich výslovnost by při čtení mohla dělat potíže** (P3/L5/Doplňkové cvičení ke cvič. 20 c), s. 97).

✓U-A-význam ✓MP-P-význam: odhad nových slov bez slovníku na základě internacionalizmů v ruštině a češtině, např. **автор (ИСГРЯ)** (книги, **оперы (ИСГРЯ)**, ...), **миллион (туристов, жителей, ...)** (P4/L1/cvič. 2 a), s. 15 → MP/L1/s. 8).

✓U-A-význam ✓MP-P-význam: **odhad nových slov bez slovníku na základě internacionalizmů a psaní českého překladu do slovníčku v pracovním sešitě** **бокс, боксёр, сигарета, лёгкая атлетика, гимнастика (ИСГРЯ), олимпиада (ИСГРЯ)** (P4/L3/cvič. 2 a), s. 44 → MP/L3/s. 20: internacionalizmy v ruštině).

- **mezinárodních slovech**

✓U-A-výslovnost ✓U-P-výslovnost: **Která slova považujeme za mezinárodní?** **Роман.** Нежно смотрит на **микроба** Ученица С. Петрова, Также нежно в **микроскоп** На нее глядит **микроб**. По В. Друку. Fonetická rozcvička na přednes veršů (P3/L1/cvič. 1 c), s. 12).

- **mezinárodních slovech – internacionalizmech**

✓MP-P-význam ✓MP-A-význam: nácvik přepisu, luštění a odhadu významu mezinárodních slov – internacionalizmů v ruštině, které žáci znají z češtiny nebo prvního cizího jazyka, např. **автомобиль, адрес, ангина, анекдот, антибиотик, аппетит, атлет, балет, банан, бегония, бульон, ваза, витамин, газ, гараж, гитара, дама, дата, диван, диета, душ, жалюзи, жираф, жасмин, журнал, зебра, зигзаг, инженер, инструмент, йод, какао, капитан, кафе, киоск, компот, консервы, лама, лампа, локомотив, макароны, минута, музей, неон, омлет, орангутанг, орхидея, пеликан, пингвин, салат, сардина, семафор, сироп, сувенир, суп, такси, тамтам, телефон, тигр, трико, турист, шоколад, эстрада, ај.** (PRS/MP/L3/Doplňkové materiály, s. 99).

- **neologizmech**

✓MP-P-význam ✓MP-A-význam: nácvik odhadu významu s dešifrací a přepisem neologizmů v ruštině do latinky, např. **авиваж, авионика, автомат, бутик, визажист, гуманитарный, зона, информатика, лимит, ментальный, террорист, экстра, ај.** (PRS/MP/L3/Doplňkové materiály, s. 100 – 101). **О vhodnosti použití některých slov ze seznamu ve výuce jako např. лесба, гэмблер, девиант, наркоман, порнобизнес, холокост, наркоманка, секс-бомба lze jen polemizovat.**

- **slovesch cizího původu**

✓U-A-gramatika ✓U-P-gramatika ✓U-P-gramatika ✓PS-A-význam: nesklonná podstatná jména rodu středního zakončená na -о **пальто, метро, какао, радио** (P3/L3/cvič. 13 a), b), c), s. 55); (P3/L3/ rámeček k zapamatování vedle cvič. 13, s. 55); (P3/L3/vedle cvič. 13 b), s. 55) jsou cizího původu (P3/Přehled gramatiky, s. 134); nesklonných substantiv středního rodu (**кино – пальто – метро – радио**) jejich doplňování do vět a překlad celých vět do češtiny (P3/PS/L3/cvič. 8, s. 34).

✓U-A-gramatika ✓U-P-gramatika **nácvik použití** různých názvů označujících povolání v podobě hry „had“ na povolání podle vzoru s nabídkou slov na výběr, např. **официант, монтажёр, инженер, ассистент, техник (ИСГРЯ), профессор (ИСГРЯ)** (P3/L1/Rozšiřující cvič. 7 *c), s. 16).

✓PS-A-význam ruské slovní zásoby tematicky pojící se s **názvy profesí** žák má za úkol vytvořit mini-slovníček řazený abecedně, s přízvuky ve slovesch a s překladem do češtiny. (P3/PS/L7/cvič. 1, s. 84).

✓U-P-gramatika: podstatná jména v ruštině, označujících profese a funkce jak mužů, tak i žen, jsou **většinou cizího původu**, např. он, она **директор (ИСГРЯ), кассир (ИСГРЯ), инженер, секретарша (ИСГРЯ)**, ај. (P3/Stručný přehled gramatiky/Podstatná jména, s. 132).

nebo v **konkrétní rovině** o

- **slovesch přejatých nebo pocházejících z konkrétního cizího jazyka**

*✓U-A-význam *✓U-P-význam *✓MP-P-význam: компакт-диск, фотомодель, футбол, чипсы, чизбургер, фитнес, суперстар, скейтборд, пиццерия, онлайн, мейкап, боулинг, фан-клуб, **slova v ruštině a češtině z angličtiny**; odhad významu na základě

podobnosti slov v ruštině a češtině neboli internacionalizmů spojený s nácvikem grafické stránky jazyka (PRS/L3/cvič. 4 b), s. 21 → PRS/MP/L3/s. 40, 41).

***√U-A-význam *√U-P-význam √MP-P-význam:** názvy měsíců jsou v mnoha jazycích jako **AJ, NJ, RJ, SJ** aj. převzaty z latiny starého Říma (PRS/L11/reálie za cvič. 12 a) a 12 b), s. 86).

***√MP-P-význam:** „OK“, odpověď mládeže na otázku „Jak se máš?“ a „Как дела?“ v češtině a ruštině je přejatá z angličtiny (PRS/MP/L10/Komentáře k vybraným cvičením/cvič. 6, s. 69).

***√MP-P-význam:** krátká doplňující vyprávění o tom, jak jednotlivé názvy měsíců dostali svá pojmenování. **Názvy všech měsíců se nám dostala od starých Římanů**, např. сентябрь был назван от латинского слова “септем” – семь, aj. (PRS/MP/L11, s. 102 – 103).

***√U-P-význam:** Víš jak vznikly číslovky? одинадцать 1 = один, над = над, 10 = десять (PRS/L6/vedle cvič. 5 c) rámeček ‘zapamatuj si’, s. 41). **Výklad o vzniku slov, jejich původu a významu slouží jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování.**

***√U-A-význam *√U-P-význam *√MP-P-význam:** vznik a význam jména Jan, a jeho obměny v různých zemích. Как возникло имя, которое знают все в Европе? Jméno Jan vzniklo v Palestině před 2000 lety. Йоханнан – божий дар. Это имя греки переделали на Иоганнес (P3/L1/cvič. 11 b), s. 19 → P3/MP/L1/Reálie, s. 10).

***√U-A-význam *√U-P-význam:** V textu k tichému čtení se vyskytlo angl. Воксхолл ve cvič 21 a): Доехал он в автобусе до станции Воксхолл (Voxholl)... . Dále vedle cvičení 21 b), ve kterém má žák za úkol najít na mapě Londýna Voxholl, je v rámečku Reálie (Poznámky o Rusku) uvedena informace „**Z anglického slova Voxholl vzniklo ruské slovo вокзал**“ (P3/L1/reálie (Poznátky o Rusku) vedle cvič. 21 b), s. 27).

***√U-P-význam** V rámci reálií (poznatků o Rusku) jsou vedle národních jídel, jejichž název se nepřekládá (блины, варенье) uvedeny souvislosti o původu a významu slova **бутерброд – je slovo z němčiny, kde znamená chleba s máslem**. Ale pozor! Ruština ho používá pro chleba s něčím (sýrem, salámem). Rusové říkají: Я взял с собой бутерброд. Slovem бутерброд můžeme označit v češtině jak mazaný chléb s něčím, tak i obložený chlebiček. Obložené chlebičky v našem (českém) pojetí Rusové nedělají (P3/L1/Reálie (Poznátky o Rusku) vedle cvič. 21 b), s. 27).

***√*√U-P-význam** V lekci tematicky věnované nakupování a obchodům se v části Reálie (Poznátky o Rusku) uvádí **etymologický výklad vysvětlující vznik slov označujících peníze: kopějka a rubl** (P3/L4/Reálie, s. 73).

***√U-P-význam *√U-A-význam** V materiálech v učebnici pro samostatnou práci pro radost a pro zábavu jsou vytvořeny rébusy na práci se slovní zásobou s **vysvětlením původu a významu slova ребус – слово латинское. В переводе на русский язык: не словами, а при помощи вещей** (P3/L4/materiály pro samostatnou práci, s. 80 – 81).

***√MP-P-význam** V poznámkách k reáliím je uveden **etymologický komentář**, v souvislosti se vznikem v roce 1719 prvního volně přístupného muzea v Rusku a sběratelstvím Petra I, že „**кунсткамера**“ v němčině znamená „**kabinet rarit**“ (P3/MP/L5/Poznámky k reáliím/Когда человек стал собирать, s. 28).

***√U-A-význam *√U-P-význam *√MP-P-význam:** Jak se v ruštině odpovídá na přání úspěchu „Zlom Vaz!“? V rámečku Reálie (Poznatky o Rusku): (P4/L3/cvič. 6 d) a Reálie, s. 46 → MP/L3/Reálie, s. 20: **etymologie významu**).

***√U-P-význam *√MP-P-význam:** Спасибо за спасение! Ruské slovo спасибо vzniklo ze dvou slov: спаси Бог (P4/L4/Reálie vedle cvič. 12 a), s. 63 → MP/L3/Reálie, s. 25: **etymologie ruského slova спасибо**).

***√U-P-význam *√U-A-význam:** Памперсы. Химик Виктор Миллз изобрёл одноразовые подгузники и придумал точное название **Памперс**. **Pamper** значит **баловать**. Кого пелёнки балуют больше – родителей или ребёнка? По журналу «Огонёк» (P4/L7/Кто изобрёл?, s. 109 – 110 → MP/L7/s. 43: texty, čtení s porozuměním).

Dále pak z hlediska přenosu, interference a kladného přenosu mezi jazyky, se hovoří o:

- **slovesh podobných v ruštině a češtině**

√U-A-význam √U-P-význam: футбол [ИСГРЯ], карты [ИСГРЯ], телевизор, музыка, плавать, он сидел, обедать, кричать, смеяться, ходить, выигрывать, мелко, глубоко **nácvik odhadu významu nových slov a jejich překlad na základě podobnosti s češtinou** (PRS/L12/cvič. 2 b), s. 91 → PRS/MP/L12/cvič. 2, s. 78).

√PS-A-význam √PS-P-význam: верблюд, бизон, бобр, волк, зебра, белый медведь, кобра, дикобраз, хамелеон (ИСГРЯ), черепаха, лиса, медведь, жук, **odhad významu dalších neznámých substantiv označujících názvy zvířat** na základě podobnosti v češtině a doplňování koncovek (P3/PS/L5/cvič. 16 a), s. 61).

- **slovesh podobných v ruštině a prvním cizím jazyce**

√U-A-význam √U-P-význam √MP-P-význam: март, август, сентябрь, октябрь, класс, аэропорт, аптека, компьютер, **nácvik odhadu významu slov na základě podobnosti s CJ1 při dešifraci a nácviku psaní azbuky s komentářem „I angličtina, němčina a francouzština přijdou při překladu ruských slov vhod, ale musíš znát azbuku“** (PRS/L3/cvič. 4 a), s. 21 → PRS/MP/L3/s. 40, 41).

√PS-A-význam √PS-P-význam odhadu významu a překlad ruských slov na základě podobnosti s angličtinou jako prvním cizím jazykem (секрет) (P3/PS/Ты помнишь?/cvič. 14 b), s. 8).

- **slovesh podobných v ruštině, češtině a prvním cizím jazyce**

√U-A-význam √U-P-význam √MP-P-význam √PS-A-význam: мобильный телефон, велосипед, билет в кино, кассета, гитара [ИСГРЯ], компакт-диск [ИСГРЯ], калькулятор [ИСГРЯ], **nácvik odhadu významu slov neznámých, nových v ruštině na základě podobnosti s češtinou a prvním cizím jazykem při dešifraci a psaní azbuky s názornou vizuální oporou** (PRS/L3/cvič. 5, s. 22 → PRS/MP/L3/s. 40, 41); v podobě hry „Kolo štěstí“ (PRS/PS/L3/cvič. 2, s. 6 – 7). **Slovní zásoba 3. lekce: odhad slov na základě příbuznosti s češtinou a s prvním cizím jazykem, odhad internacionalismů** (PRS/MP/L3/s. 40).

✓U-A-význam ✓U-P-význam: банан, филе, какао, суп, соус, шоколад, odhad významu nových slov a jejich překlad na základě příbuznosti s češtinou a nebo podobnosti s cizím jazykem, např. (PRS/L8/cvič. 2 b), s. 56).

4.4 Dotazníkové šetření – aktuální situace v praxi mezi učiteli

V dané praktické části disertace se nejdříve soustředíme na popis tvorby dotazníku s úvodním slovem a průvodním dopisem (viz. příloha 4 a 5). Následně uvádíme finální podobu samotného dotazníku a nakonec je věnována pozornost analýze výsledků dotazníkového šetření.

4.4.1 Cíl dotazníkového šetření

Cílem dotazníku je zjistit, jaká je stávající situace mezi učiteli z hlediska využití přejímek v praxi, tj.:

- Jaké jsou stávající reprezentace přejímek mezi učiteli ruského jazyka. Jakou mají učitelé současnou představu o přejímkách. Reprezentace znamená jaké příklady přejatých slov v ruštině jsou schopni uvést. Dozvíme se tak skrze jejich příklady, jaké jsou stávající reprezentace přejímek mezi učiteli.
- Zda považují učitelé přejímky za přínosné ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka
- Jaká je frekvence využití přejímek ve výuce
- Zda učitelé využívají potenciálu cvičení a aktivit nabízených v učebnicích, ve kterých je zmiňován nebo se odkazuje na původ slov s oporou o předchozí jazykovou zkušenost (znalosti) z jiných jazyků (cizích a mateřského) žáků. Jedná se o cvičení a aktivity, zaměřené na osvojování slovní zásoby v různých jazykových plánech, tj. na úrovni výslovnosti, gramatiky, pravopisu, významu, etymologie
- Jaké jsou nejčastější chyby plynoucí z prvního cizího jazyka a mateřštiny žáků v oblasti společné slovní zásoby
- Zda učitelé používají jiná cvičení, která nejsou součástí učebních souborů ruského jazyka, jejichž cílem je rozvoj povědomí žáků vzhledem k mezipředmětovým vztahům mezi ruštinou jako druhým a dalším cizím jazykem, kterému se žáci učí a jinými jazyky, které žáci již znají včetně mateřštiny v oblasti přejaté slovní zásoby.

4.4.2 HYPOTÉZA K DOTAZNÍKOVÉMU ŠETŘENÍ

Dotazníkovým šetřením se potvrdí či vyvrátí následující hypotéza: Informace o původu a významu slova (přejímka z konkrétního cizího jazyka) příznivým způsobem ovlivňuje osvojování slovní zásoby ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka.

Podmínka nezbytná a dostačující – **přejímka**, ve dvou případech:

- a. Je soběstačná sama o sobě, aniž bychom se odkazovali na předchozí jazykovou zkušenost žáků z jiných jazyků prostřednictvím popisu kontextu kulturního a historického (Výstavba příběhu spojeného s přejetým slovem, který podporuje jeho zapamatování žáky)⁹¹
- b. Přejímka, se kterou se žák již setkal v jiném jazyce

Osvojování slovní zásoby se dotýká následujících jazykových plánů: výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu, kulturně historického kontextu slova (etymologie). Odkazování na přejímky, jak ukazují učební soubory ruského jazyka, umožňuje systematizovat slovní zásobu, třídít ji tak podle různých kritérií, jako např. podstatná jména nesklonná (srov. Raduga po-novomu 2, lekce 5, učivo k zapamatování a sekvence cvič. 3.9 – 3.11, s. 101–102; Raduga po-novomu, přehled mluvnického učiva jako příloha v pracovním sešitě, s. 12; Echo 2, lekce 1, cvič. 2A) a 2B), s. 11; Echo 2, Tahák na gramatiku v pracovním sešitě, s. 51; Klass! 2, lekce 13, cvič. 1, s. 44).

4.4.3 POPULACE

Dotazníkové šetření je adresováno učitelům základních a středních škol, kteří mají přinejmenším aprobaci Ruský jazyk pro 2. stupeň základních a střední školy. Je důležité určit, zda učí kromě ruštiny také jiný jazykový nebo nejazykový předmět. Dotazníky tak jsou analyzovány skrze tento filtr, aby bylo možné určit, zda výuka dvou jazykových předmětů jedním učitelem představuje příznivější rámec pro využití přejímek ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka či nikoliv.

⁹¹ „Známý je poznatek Edwarda Lee Thorndikea, že si žák zapamatuje nové slovo ihned nebo velmi rychle, podaří-li se je podat v kontextu napínavém“ (Hendrich, 1988, s. 138).

Údaje o výuce cizích jazyků na základních a středních školách v České republice za rok 2016/2017 získané z Odboru školské statistiky, analýz a informační strategie Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se staly zdrojem rešerše dat pro sestavení reprezentativního vzorku. Ze seznamu základních a středních škol byly vybrány školy, na kterých se zároveň učí ruský jazyk a francouzský jazyk (107 základních a 229 středních škol). Následně podle resortního identifikátoru (RED_IZO) na portálu České školní inspekce ČR byly dohledány jednotlivé školy se základními údaji. Dále na internetových stránkách jednotlivých škol v seznamu zaměstnanců a pedagogických pracovníků, pokud aprobace byla uvedena, se dohledaly konkrétní e-mailové adresy se jmény vyučujících. V případě, že nebyly dostupné pro identifikaci respondentů na stránkách škol ani údaje o aprobacích ani rozvrhy, školy byly požádány o poskytnutí údajů o vyučujících prostřednictvím telefonického a e-mailového kontaktu. Oslovili jsem tak všech 336 škol a obdrželi jsme celkem 147 vyplněných dotazníků.

4.4.4 VÝSTAVBA DOTAZNÍKU

Struktura dotazníku má umožnit naplnění cílů, které byly stanoveny v části 1.

- a. Údaje týkající se respondentů (otázky v dotazníku číslo 1 až 7)
- b. Znalost pojmu «přejímka» a stav využití v praxi (otázky v dotazníku číslo 8 až 10)
- c. Zpětná vazba na zkušenosti z praxe: nejčastější chyby žáků (otázky v dotazníku číslo 11 a 12)
- d. Možnosti rozvoje výuky reflektující pojem «přejímka»: ověření platnosti potenciálních návrhů využití přejímek (otázky v dotazníku číslo 13 až 14)
- e. Závěrečná otázka (otázka v dotazníku číslo 15)

4.4.5 TVORBA OTÁZEK

a. Údaje o respondentech

Respondenti, kteří mají specializaci na 2. stupni základních a středních školách pro všeobecně vzdělávací předměty Ruský jazyk v kombinaci s jinými jazykovými i

nejazykovými předměty, nemusejí v praxi vyučovat všechny aprobační předměty. Proto je důležité získat informaci nejen o jednotlivých aprobačních respondentů, ale také určit, zda své aprobační předměty skutečně vyučují. Tímto si zjistíme, že předmět Ruský jazyk je skutečně vyučován.

Naším záměrem je rovněž zjistit, jaká je jazyková vybavenost respondentů v jiných jazycích, než jsou jejich jazykové aprobační předměty, které učí.

Z našeho pohledu je rovněž důležité vědět, jaká je délka oborové vyučovací praxe respondentů v letech, abychom následně mohli vyhodnotit případný generační dopad vzhledem k využití nových metod výuky.

V neposlední řadě nás zajímá, podle jakých učebnic ruského jazyka, které tvoří ucelenou řadu, respondenti učí na základních a středních školách.

Otázky se tak budou vztahovat na následující kategorie:

- Typ školy: ZŠ nebo SŠ
- Název školy, Obec
- Vyučované aprobační předměty s upřesněním jazykových předmětů:
 - o Ruský jazyk + Anglický jazyk
 - o Ruský jazyk + Německý jazyk
 - o Ruský jazyk + Český jazyk
 - o Ruský jazyk + jiný jazykový předmět s upřesněním, o jaký předmět jde
 - o Ruský jazyk + nejazykový předmět bez specifikace
- Další vyučovaný aprobační předmět:
 - o Jiný jazyk s upřesněním, o jaký předmět jde
 - o Jiný nejazykový předmět bez specifikace
 - o Žádný
- Další jazyková vybavenost respondentů
- Délka oborové vyučovací praxe respondentů v letech
- Používané učební metodické soubory ve výuce

b. Znalost pojmu «přejímka» a stav využití v praxi

1. Znalost pojmu «přejímka»

Cílem této části je zjistit, jaké jsou stávající reprezentace přejímek mezi učiteli, tj. jakou mají učitelé stávající představu o přejímkách.

Abychom se ujistili, že respondenti mají povědomí o problematice, jsou nejdříve respondenti požádáni, aby vybrali z nabídky **jednu definici přejímky** a aby následně citovali několik **příkladů** přejímek v ruštině z jazyků, které vyučují nebo/a ovládají.

Definice na výběr

Definice pojmu „prejímka“, ze kterých respondenti vybírají jednu variantu, nám dají možnost zhodnotit postoje učitelů na přejímku jako takovou, tj. jakou úroveň hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti učitel akceptuje.

Pro vymezení definice přejímek vycházíme z definic, se kterými pracují učební soubory ruštiny.

Definice 1 – V prvním díle učebnice Raduga po-novomu v 6 lekci na straně 85 vedle cvič. 2.4 v doplňujících materiálech je na liště uvedeno, že ruské názvy profesí jsou přejaty z mezinárodní slovní zásoby. Přejímky jsou: „*mezinárodní slova neboli internacionalizmy, pocházející z mezinárodní slovní zásoby*“.

Definice 2 – V druhém díle učebnice Raduga po-novomu v páté lekci na straně 102 je v komentáři k učivu k zapamatování (na zeleném podtisku), týkajícím se **nesklonných podstatných jmen** je upozorňováno na cizí původ těchto slov: «Podstatná jména cizího původu zakončená **na -o** jako např. **метро, пальто, радио, какао** aj. se v ruštině neskloňují. Jsou to podstatná jména **středního rodu**». Tato slova jsou prezentována jako slova cizího původu nebo pocházející z jiných jazyků, čímž se vysvětluje, že se neskloňují. Na základě tohoto výkladu nabízíme druhou definici. Přejímky jsou: „*slova, přejatá nebo pocházející z cizích jazyků*“.

Definice 3 – Ve druhém díle Echo ve čtvrté lekci na straně 60 u názvu podkapitoly «Шопинг» je uveden komentář pod čarou: „Slovo pochází z angličtiny“ s upozorněním na dvojí pravopis se dvěma nebo s jedním „п“. Nebo například ve druhém díle učebnice Klassnyje družja v deváté lekci na straně 31 v informační bublině

vedle cvičení 3a) a 3b) je uvedeno, že „Slovo **пюре**, které bylo převzato z francouzštiny, nesklouňujeme“. Na základě tohoto výkladu nabízíme třetí definici. Přejímky jsou: „*slova původem z konkrétního cizího jazyka*“.

Otázka v dotazníkovém šetření tak je formulována následovně:

Výzkum se zaměřuje na pojem “přejímky” a možnosti využití přejaté slovní zásoby ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka. Všechny níže uvedené definice jsou více méně přesné a zároveň nejsou chybné.

Přejímky podle Vašeho názoru jsou:

1. slova původem z konkrétního cizího jazyka
2. slova přejatá nebo pocházející z cizích jazyků
3. mezinárodní slova neboli internacionalizmy pocházející z mezinárodní slovní zásoby

Příklady přejímek v ruštině

V návaznosti na předchozí otázku chceme na respondentech, aby uvedli libovolné tři příklady přejímek v ruském jazyce pocházejících z konkrétního cizího jazyka s jejich ekvivalenty v jazyce, ze kterého byly přejaty.

Uved'te, prosím, tři příklady přejímek v ruském jazyce s jejich ekvivalenty v jazyce, ze kterého pocházejí:

	Přejímka v ruštině	Ekvivalent přejímky v jazyce-původci	Původní jazyk, ze kterého přejímka pochází
1			
2			
3			

Tato otevřená část dotazníku umožní potvrdit, jaký je rozsah pojmu «přejímka» mezi respondenty. Odpovědi na následující otázky budou analyzovány ve vztahu k odpovědi na tuto otázku.

2. Stav využití přejímky v praxi

Stav využití přejímek ve výuce je určován způsobem využití konceptu přejímky učiteli ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka, jazykovými oblastmi (plány) jeho prezentace a aplikace, stejně tak frekvencí, která je zčásti určována příležitostmi, které jsou nabízeny v učebnicích.

Aby bylo možné definovat stávající stav využití přejímek v praxi, nabízíme respondentům k předložení kladná tvrzení na výběr. Umožní nám to lépe pochopit, do jaké míry učitelé využívají přejímky.

Všechny níže uvedené aspekty jsou následně použity při konstrukci tvrzení.

Přejímky mohou sloužit jako nástroj pro předcházení interferenčním vlivům (z prvního cizího jazyka a mateřštiny žáků), korekci chyb nebo jako nástroj přispívající k lepšímu osvojování a zapamatování slovní zásoby. V úvahu jsou brány tyto jazykové plány:

- Výslovnost
- Pravopis
- Gramatika
- Význam
- Kulturně-historický kontext slova: příběh cesty slova z jednoho jazyka do druhého v souvislosti s kulturním a historickým kontextem, který se s daným slovem pojí

Při tvorbě jednotlivých tvrzení, je nutno přihlídnout k tomu, jak jsou chápány přejímky učitelem:

- mezinárodní slova neboli internacionalizmy pocházející z mezinárodní slovní zásoby
- slova přejatá nebo pocházející z cizích jazyků
- slova původem z konkrétního cizího jazyka

Je rovněž na místě zde vzít v úvahu kontext učitele:

- Má učitel znalost jiných cizích jazyků?

- Má učitel třídu žáků s dostatečnou úrovní jazykových znalostí, ve které může zapojit rozšiřující cvičení a doplňující materiály?
- Vytváří učitel vlastní cvičení založené na přejímkách, doplňující učební soubor?

Pokud se respondentův postoj neshoduje s žádným z dvojice nabízených tvrzení, necháváme možnost neodpovídat na dvojici tvrzení a zaškrtnout „žádné“. Aby počet otázek (tvrzení) byl vyvážený na sudý počet, celkem jsou čtyři tvrzení zaměřené na průměrné použití. Tvrzení jsou rozvržena do tří kategorií v závislosti na míře použití:

1. Tvrzení jasně ukazující na podprůměrné použití – slova hodnocena jako internacionalizmy, jejich výjimečné použití a výlučně v rámci toho, co nabízí učební soubor. Tvrzení týkající se podprůměrného použití jsou založená na standardních cvičeních v učebnicích zaměřených na základní učivo a neberou v úvahu doplňující, rozšiřující cvičení, úkoly a materiály, které jsou rovněž nabízeny v učebních souborech.
 - a. Moji žáci občas méně chybují díky cvičením a úkolům v učebnicích, založených na slovech mezinárodních neboli internacionalizmech.
 - b. Slova mezinárodní neboli internacionalizmy, které jsou reflektovány v učebnicích, přispívají občas k osvojování pravopisu a gramatiky.
 - c. Zřídka kdy používám ve výuce komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů, protože úroveň znalostí jazyka mých žáků je velmi nízká.
2. Tvrzení jasně ukazující na průměrné použití – slova považovaná za přejatá, pocházející z cizích jazyků (neruského, cizího původu), pravidelně reflektovaná ve čtyřech jazykových plánech (výslovnost, pravopis, gramatika, význam).
 - a. Slova pocházející z cizích jazyků v ruštině mi dovolují často konstatovat pokroky u svých žáků na úrovni výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu.
 - b. Pravidelně zapojuji do výuky cvičení a aktivity, reflektující slova přejatá z cizích jazyků, která jsou nabízena v učebnici a v metodické příručce.

- c. Úroveň znalostí mé třídy mi umožňuje občas zapojovat do výuky doplňující (rozšiřující) cvičení nabízené v učebním souboru, týkající se slovní zásoby pocházející z cizích jazyků.
 - d. Moje znalost jiných cizích jazyků mi pomáhá v práci s doplňujícími, rozšiřujícími cvičeními a aktivitami nabízenými v učebním souboru, které se týkají slov pocházejících z cizích jazyků.
3. Tvrzení jasně ukazující na nadprůměrné použití – slova považovaná za přejatá, pocházející z konkrétního cizího jazyka, používána na pokročilé úrovni, rozvíjející zároveň aspekty kulturní a historické
- a. Zapojením do výuky příběhu (historie) o přejatém slově z konkrétního cizího jazyka mi dovoluje rozvíjet znalosti žáků o ruské kultuře a přispět tak k lepšímu zapamatování slova, včetně jeho významu, pravidel z gramatiky, výslovnosti a pravopisu, které se s daným slovem pojí.
 - b. Většina žáků v mé třídě má kromě mateřštiny znalost jiných jazyků. Mohu tak rozvíjet cvičení a aktivity spojené se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka.
 - c. Pravidelně vytvářím vlastní cvičení a aktivity založené na přejímkách, které přispívají k lepšímu osvojování slovní zásoby, gramatiky, pravopisu, výslovnosti a k rozšíření znalostí z ruské kultury.

Tabulka č.19 – Křížení otázek

Podprůměr - Průměr	1.a	2.a
Průměr - Podprůměr	2.b	1.b
Podprůměr - Nadprůměr	1.c	3.b
Průměr - Nadprůměr	2.c	3.a
Nadprůměr - Průměr	3.c	2.d

c. Zpětná vazba na zkušenosti z praxe: nejčastější chyby žáků

Jaké jsou nejčastěji vyskytující se chyby žáků plynoucí z prvního cizího jazyka a mateřštiny žáků v oblasti společné slovní zásoby.

Zde nabízíme několik příkladů, které mají respondenty uvést do problému a nasměrovat. Respondenti mohou vybírat z nabízených možností. V dané otázce je zároveň ponechán prostor pro otevřenou odpověď.

- Fonetika
 - o Odlišná výslovnost v ruštině slov přejatých
- Pravopis
 - o Odlišný pravopis v ruštině slov přejatých (např. круассан, десерт, климат, aj.)
 - o Odlišný pravopis zdvojených souhlásek ve slovech přejatých v ruštině (např. профессия, коллега, шоппинг/шопинг, пассажир, aj.)
- Gramatika
 - o Jeden tvar podstatných jmen přejatých označujících názvy profesí pro muže i ženy (např. директор, программист, юрист, экономист, доктор, aj.)
 - o Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých (např. комод, музей, адрес, климат, банк, aj.)
 - o Podstatná jména přejatá, která v ruštině se oproti češtině neskloňují (např. метро, кино, бистро, aj.)
 - o Odlišné zakončení přídavných jmen přejatých v ruštině a češtině (např. контрольный, элегантный, aj.)
- Sémantika
 - o Odlišný rozsah významu slov přejatých (např. костюм, aj.)
 - o Odlišný význam podobně znějících slov přejatých, tzv. «falešných přátel» (např. портфель, aj.)

d. Možnosti rozvoje výuky reflektující pojem «přejímka»: validace potenciálních návrhů využití přejímek

Tato část dotazníkového šetření má za cíl ověřit platnost návrhů možností využití přejímek na úrovni prezentace a aplikace mezi učiteli, které poslouží jako materiál pro tvorbu pracovních listů. Zaměříme se na následující jazykové plány (při prezentaci a aplikaci přejaté slovní zásoby):

- Výslovnost
- Pravopis
- Gramatika
- Význam
- Kultura a historie

Otázka zaměřená na ověření platnosti potenciálních návrhů využití přejímek je prezentována ve formě tvrzení a doplněna hodnotovou škálou odpovědí od «neúčinné» (irelevantní) až do «velmi účinné» (relevantní). Na základě vyhodnocení této otázky bude možné vyhodnotit jednotlivé návrhy z hlediska jejich významu pro výuku.

Nejdříve se zaměříme na zjišťování postojů respondentů na prezentaci tj. výklad učitele nebo výklad v učebnici týkající se přejaté slovní zásoby z hlediska jejich účinnosti pro výuku.

Otázka je formulována následovně:

Jaká forma prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka» podle Vašeho názoru přináší nejlepší výsledky z hlediska interference (předcházení chybám a jejich korekce) a/nebo kladného přenosu?

- Upozorňování, poukazování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků na úrovni: výslovnosti, pravopisu, gramatiky a významu
- Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou
- Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie)

Dále se soustředíme na zjišťování postojů respondentů na aplikaci, tj. cvičení a aktivity s využitím přejímek z hlediska jejich účinnosti pro výuku.

Otázka je formulována následovně:

Jaká cvičení a aktivity založené na pojmu «přejímka», podle Vašeho názoru, přináší nejlepší výsledky z hlediska interference (předcházení chybám a jejich korekce) a/nebo kladného přenosu?

- Čtení slov přejatých
- Psaní slov přejatých
- Překlad slov přejatých
- Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých
- Odhad země původu slov přejatých
- Vyhledávání informace o původu slova
- Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou
- Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu (poslech a/nebo čtení s porozuměním)
- Seznamování s azbukou (čtení a/nebo psaní)
- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby z hlediska tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)
- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby z hlediska gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)
- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby z hlediska slootovorného (substantiva zakončená na -ѣр, -ист, aj.)
- Jiné:

e. **Závěrečná otázka**

Poslední závěrečná otázka, má za cíl zjistit, zda respondenti, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili považují využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka za přínosné

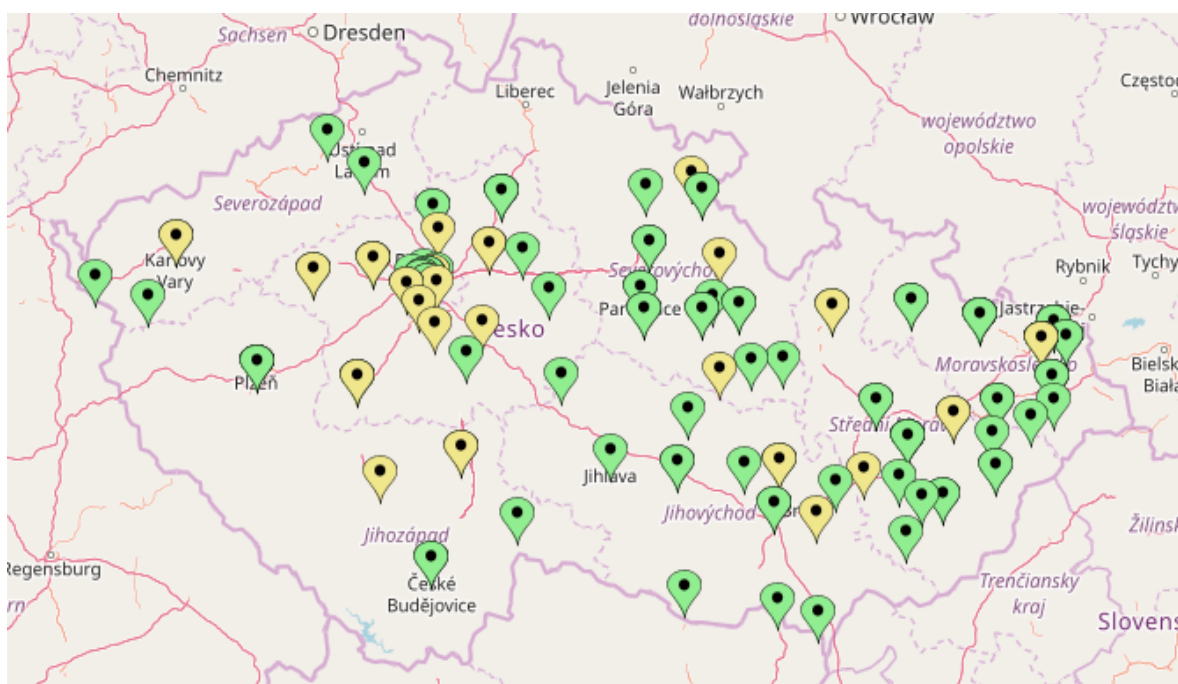
z pedagogického hlediska. Při analýze a vyhodnocování dat tato obecná otázka slouží jako kontrolní nástroj při křížení otázek.

4.4.6 Analýza dotazníku

Dotazníkové šetření probíhalo v časovém intervalu od 24. května do 14. července 2018. Bylo osloveno 229 středních škol (SŠ) a 107 základních škol (ZŠ) ze seznamu škol, na kterých se učila ruština a francouzština zároveň ve školním roce 2017 – 2018 (Zdroj: MŠMT).

Dotazníkového šetření se zúčastnila třetina oslovených ZŠ a SŠ (111 ze 336 škol).

Mapa č. 1 – Geografická distribuce zúčastněných škol



Výše uvedená mapa č. 1 představuje školy, z nichž alespoň jeden vyučující ruského jazyka se zúčastnil dotazníkového šetření. Geografické rozvržení odpovědí respondentů v bodech ukazuje, že většina krajů je zastoupena, ačkoliv hlavní město Praha představuje vyšší koncentraci.

Střední školy jsou označeny zeleně a školy základní žlutě.

Mezi respondenty bylo identifikováno 111 různých škol, z nichž:

Tabulka č.20 – Rozvržení zúčastněných škol podle typu

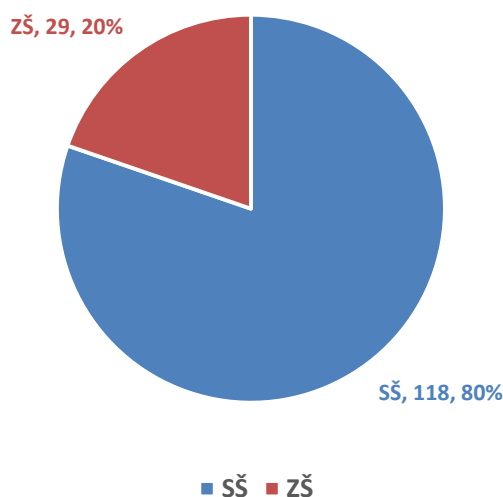
Typ školy	Počet	v procentech
SŠ	87	78,4%
ZŠ	24	21,6%

Své odpovědi poskytlo 147 učitelů ze 111 různých škol. Odpovědi jsou níže roztržiděné podle typu školy, z nichž:

Tabulka č.21 – Procentuální rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ

Typ školy	Počet odpovědí	v procentech
SŠ	118	80,3%
ZŠ	29	19,7%

Graf č. 2 – Procentuální podíl zúčastněných učitelů ZŠ a SŠ⁹²



Danou skutečnost je třeba mít na paměti z hlediska analýz, které jsou níže představeny.

Ve statistikách tolerance chyb znamená odhad rozptylu, který mohou mít výsledky průzkumu, pokud bychom zopakovali šetření. Čím je tolerance chyb, tj. jejich rozptyl větší, tím je méně věrohodné, že výsledky výzkumného šetření jsou blízké těm reálným a stejně tak i skutečnosti. Tolerance chyb je závislá na velikosti vzorku.

Bereme v úvahu následující, že ukazatel (index) spolehlivosti připisovaný odpovědím činí 95%.

⁹² Údaje v grafech jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Populaci tvoří učitelé ruského jazyka na základních a středních školách, vyučující ruštinu ve školním roce 2017 – 2018.

Oslovili jsme 336 škol, na kterých byla žákům zároveň nabízena ruština a francouzština jako další cizí jazyk. Při výběru škol jsme se řídili seznamem škol poskytnutém MŠMT platným k 30.09.2017.

Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření elektronicky (Google Forms). Na základě údajů na internetových stránkách jednotlivých škol byly vyhledávány kontaktní mailové adresy pedagogických pracovníků s aprobací ruský jazyk a/nebo vyučujících ruský jazyk a rovněž ředitelství jednotlivých škol. Pokud informace ohledně aprobací, vyučovaných předmětů chyběla, tyto údaje byly dohledávány v rozvrhu hodin podle příjmení vyučujících. V případě, že nebylo možné dohledat potřebné informace pro identifikaci respondentů a jejich kontaktní mailové adresy, kontaktovali jsme následně ředitelství jednotlivých škol telefonicky a následně mailem s prosbou o adresování dotazníkového šetření vyučujícím ruského jazyka. Předěšlo se tak hromadnému rozesílání dotazníků učitelům bez ohledu na aprobaci a vyučovaný předmět.

Tolerance chyb je dána následujícím vzorcem pro 95%-ní interval spolehlivosti (Tull, 1993, s. 577):

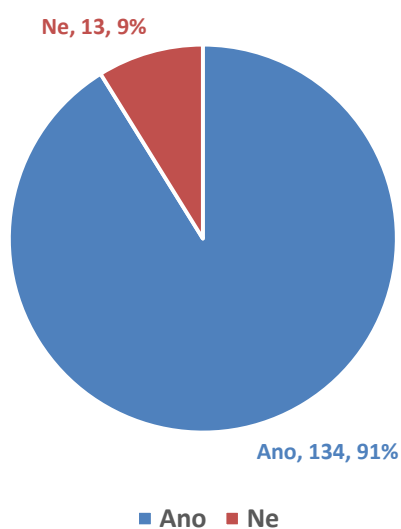
$$\frac{0,98}{\sqrt{N}}$$

N jako velikost vzorku = 147.

Při výzkumném vzorku, který čítá 147 respondentů, máme tak 8% interval tolerance chyb.

Na následujícím příkladu představujeme, jaký může být dopad dané odchylky při interpretaci výsledků. Na otázku č. 15: Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné? Odpovědi jsou následující, viz. graf č. 3 níže:

Graf č.3 – Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů na otázku č. 15

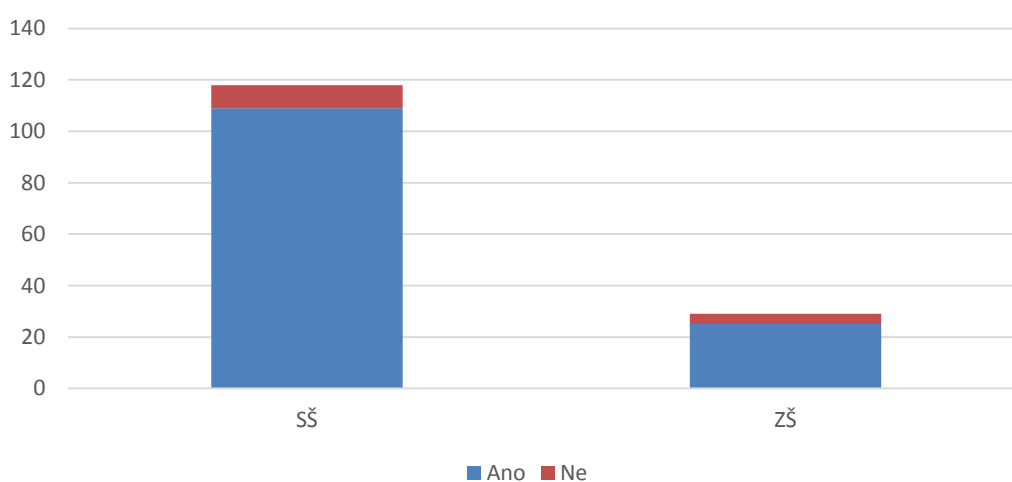


Odpověď “ano”, 134 respondentů, tak tvoří 91%, při zohlednění 8% tolerance chyb se odchylka pohybuje mezi osmdesáti třemi a devadesáti devíti procenty:

$$83\% < 91\% > 99\%$$

Poměrné rozvržení odpovědí podle typu škol vykazuje nepatrný rozdíl, viz. graf č. 4 níže:

Graf č. 4 – Poměrné rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ na otázku č. 15



Tabulka č.22 – Rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ na otázku č. 15 vzhledem k stupni odchyly

Odpoověď	Typ školy	Poččet odpovědí	v procentech	Menší stupeň odchyly	Vysoký stupeň odchyly
Ano	SŠ	109	92%	84%	100%
Ne	SŠ	9	8%	0%	16%
Ano	ZŠ	25	86%	78%	94%
Ne	ZŠ	4	14%	6%	22%

Když vezmeme v úvahu nejnižší počet odpovědí získaných ze základních škol, můžeme vyvodit, že typ školy základní nebo střední nemá vliv na hodnocení pertinence využití přejímeek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska.

Více než 78%⁹³ respondentů odpovědělo kladně na otázku č.15 Považujete využití přejímeek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné? To poukazuje na to, že kroky, které jsme podnikli ve výstavbě koncepce stávající disertace se zdají být potvrzeny (validovány) z převážné většiny souborem učitelů ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

KŘÍŽENÍ ODPOVĚDÍ

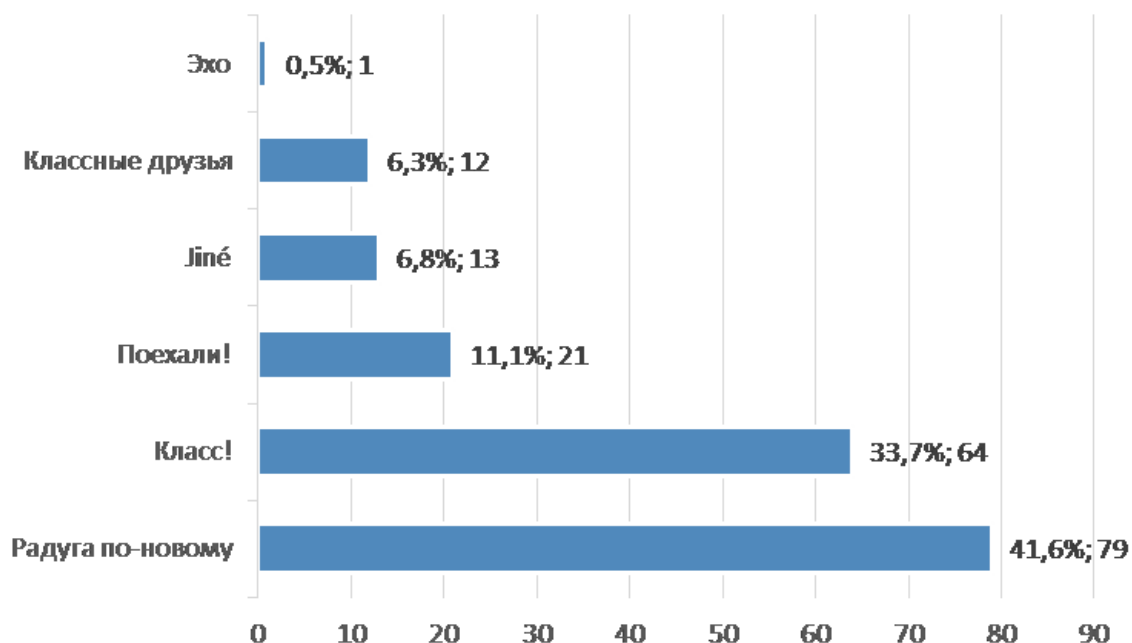
i. vliv UMS RJ

Nyní přejdeme k analýze tohoto výsledku vzhledem k používaným učebním metodickým souborům ruského jazyka (UMS RJ), abychom v závěru zjistili, zda učebnice má vliv na odpovědi respondentů na otázku č.15 “Považujete využití přejímeek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”.

⁹³ tj. menší stupeň odchyly.

Používané učební metodické soubory pro ruský jazyk a další doplňkové učební materiály jsou následující, viz. graf č. 5 níže:

Graf č. 5 – Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů z hlediska používaných UMS RJ a doplňkových materiálů



Vzhledem k tomu, že respondenti měli možnost uvést více titulů UMS RJ, celkový počet odpovědí převyšuje počet zúčastněných respondentů⁹⁴.

UMS RJ Радуга по-новому, Класс! a Поехали! představují dohromady 86,3% odpovědí a jsou tak nejčastěji používanými učebními metodickými soubory ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka.

Dále se podíváme více do detailu, jaké je procentuální rozvržení těchto odpovědí respondentů podle typu školy, základní a střední, viz. tabulka č. 23 níže:

⁹⁴ Kategorie „Jiné“ zahrnuje UMS RJ Беседа и экзамен, Времена a Jiné materiály.

Tabulka č.23 – Procentuální rozvržení odpovědí podle typu školy vzhledem k používaným UMS RJ na ZŠ a SŠ a jiným materiálům mezi respondenty

Název UMS RJ	SŠ	v procentech	ZŠ	%	Celkem	v procentech
Эхо	0	0,0%	1	3,0%	1	0,5%
Беседа и экзамен	2	1,3%	0	0,0%	2	1,1%
Времена	2	1,3%	0	0,0%	2	1,1%
Jiné materiály	9	5,7%	0	0,0%	9	4,7%
Классные друзья	5	3,2%	7	21,2%	12	6,3%
Поехали!	8	5,1%	13	39,4%	21	11,1%
Класс!	63	40,1%	1	3,0%	64	33,7%
Радуга по-новому	68	43,3%	11	33,3%	79	41,6%

Rozmanitost používaných UMS RJ je v případě středních škol větší. Vyučující na středních školách využívají rovněž doplňkových materiálů, které nejsou součástí používaných UMS RJ.

Odpovědi respondentů na otázku č. 15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” byly rozvrženy v závislosti na používaných učebních metodických souborech pro ruský jazyk následovně, viz. tab. č. 24 níže⁹⁵. Odpovědi (Ano/Ne) jsou rozděleny podle jednotlivých titulů používaných UMS RJ.

Tabulka č.24 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k používaným UMS RJ a jiným materiálům mezi respondenty

Název UMS RJ	Odpověď na otázku	Počet odpovědí	v procentech
Радуга по-новому	Ano	72	91%
Класс!	Ano	59	92%
Поехали!	Ano	19	90%
Классные друзья	Ano	10	83%
Беседа и экзамен	Ano	2	100%
Эхо	Ano	1	100%
Времена	Ano	1	50%
Jiné materiály	Ano	8	89%
Радуга по-новому	Ne	7	9%

⁹⁵ např. 91% respondentů, kteří používají ve výuce „Radugu po-novomu“ odpověděli „Ano“ na otázku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”.

Класс!	Ne	5	8%
Поехали!	Ne	2	10%
Классные друзья	Ne	2	17%
Беседа и экзамен	Ne	0	0%
Эхо	Ne	0	0%
Времена	Ne	1	50%
Jiné materiály	Ne	1	11%

Při vyhodnocování dat nejsou brány v úvahu tituly UMS RJ “Беседа и экзамен”, “Эхо”, “Времена” a doplňkové učební materiály, tj. „Jiné materiály“, z důvodu jejich velmi nízkého počtu odpovědí, které nedovolují provést přesnou analýzu, viz. tab. č. 25 níže.

Tabulka č.25 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k nejpoužívanějším UMS RJ mezi respondenty

Název UMS RJ	Odpověď na otázku	Počet odpovědí	v procentech
Радуга по-новому	Ano	72	91%
Класс!	Ano	59	92%
Поехали!	Ano	19	90%
Классные друзья	Ano	10	83%

Tři hlavní učební metodické soubory pro ruský jazyk nejčastěji používané respondenty na školách představují srovnatelné výsledky na 90% při odpovědi “Ano” na otázku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”. Můžeme tak s přehledem konstatovat, že **používaný učební metodický soubor pro výuku ruského jazyka nemá žádný vliv na způsob jakým respondenti odpověděli na danou otázku.**

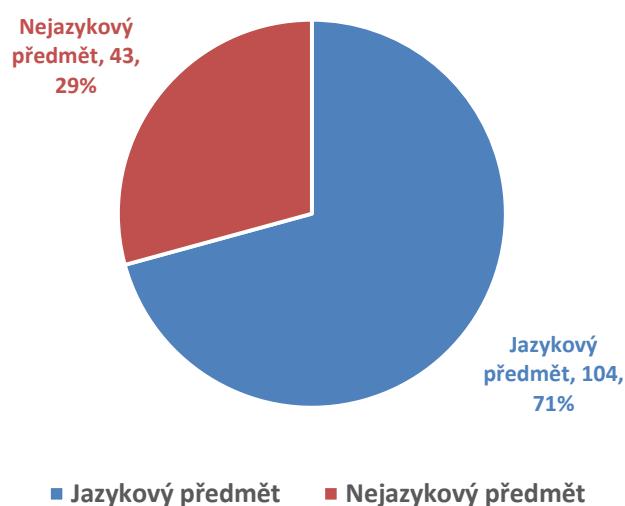
Učební soubor Классные друзья používaný výlučně na základních školách představuje o něco nižší počet odpovědí „Ano“, který v procentech činí 83%. Tento výsledek je zajímavý, protože poukazuje na to, že **učitelé ruštiny jako dalšího cizího jazyka, pracující s mladšími žáky, rovněž považují využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka na základních školách za přínosné.**

ii. vliv zkušenosti a praxe

Uvádíme dále výsledky odpovědí na tuto otázku z hlediska zkušenosti výzkumného vzorku (učitelů), tj. z pohledu dalších vyučovaných jazykových či nejazykových předmětů a následně z hlediska délky praxe.

Kromě ruského jazyka jaký další předmět učíte:

Graf č. 6 – Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů podle vyučovaného předmětu



Níže uvedená tabulka ukazuje rozvržení odpovědí na otázku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” v závislosti na zkušenosti respondentů, viz. tab. č. 26.

Tabulka č.26 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem ke zkušenosti respondentů

Zkušenost respondentů	Odpověď na otázku	Počet odpovědí	v procentech
Jazykový předmět	Ano	95	94,1%
	Ne	6	5,9%
Nejazykový předmět	Ano	39	84,8%
	Ne	7	15,2%

Učitelé vyučující kromě ruštiny jiný jazyk (český nebo/a cizí) odpovídali “Ano” z 94% oproti 84% “Ano” pro učitelé vyučující nejazykový předmět. Je zajímavé konstatovat, že 10 procentní rozdíl mezi těmito dvěma skupinami respondentů není tak významný, bereme-li v úvahu 8% toleranci chyb.

Skutečnost, zda učitel vyučuje další jazyk kromě ruštiny či nikoliv, tak nemá významný dopad na vnímání relevance využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka.

Nyní bude stejná otázka prozkoumána z pohledu délky praxe. Respondenti byli požádáni o uvedení délky praxe v letech. Výsledky v níže uvedené tabulce č. 27 ukazují, že výzkumný vzorek je spíše zkušenější. 85,7% respondentů mají 11 a více let praxe:

Tabulka č.27 – Procentuální rozvržení odpovědí podle délky praxe

Délka praxe v letech	Počet odpovědí	v procentech
0 - 5	12	8,2%
6 – 10	9	6,1%
11 – 15	14	9,5%
16 – 20	16	10,9%
Více než 20	96	65,3%

Má-li dopad délka praxe na vnímání respondentů, kteří odpověděli “Ano” na otázku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”:

Tabulka č.28 – Rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k délce praxe

Délka praxe v letech	Počet odpovědí na otázku	Ano	Ano + Ne
0 - 5	10	7,5%	8,2%
6 - 10	9	6,7%	6,1%
11 - 15	12	9,0%	9,5%
16 - 20	14	10,4%	10,9%
Více než 20	89	66,4%	65,3%

Jak je vidět ve výše uvedené tabulce č. 28, procentuální rozvržení respondentů, kteří odpověděli na otázku “Ano” se rozchází s velmi malým rozdílem vzhledem k rozvržení podle délky praxe všech odpovědí. Délka praxe nemá absolutně žádný dopad na odpověď

na otázku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”. Z toho vyplývá, že **význam tématu disertace je platný pro všechny vyučující včetně těch nejméně zkušených.**

iii. vliv chápání pojmu „přejímky“

Abychom se ujistili v tom, že téma stávající disertační práce bylo správně pochopeno, respondenti byli vyzváni k tomu, aby vybrali jednu z uvedených definic přejímek a tato otázka je níže analyzována vzhledem k odpovědi na otázku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” (otázka č. 15 v dotazníku).

Tabulka č.29 – Rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Definice pojmu „přejímky“	Počet odpovědí	v procentech	Ano		Ne	
slova pocházející z cizích jazyků	90	61%	83	62%	7	54%
slova původem z konkrétního cizího jazyka	42	29%	38	28%	4	31%
mezinárodní slova neboli internacionalizmy pocházející z mezinárodní slovní zásoby	15	10%	13	10%	2	15%
Celkem	147		134		13	

Úroveň hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti nemá vliv na odpověď na otázku přínosnosti využití přejímek. Bez ohledu na to, kterou ze tří definic učitelé akceptují, většina z nich hodnotí využití přejímek ve výuce kladně.

Rozvržení odpovědí je dále analyzováno v závislosti na tom, zda se jedná o odpovědi respondentů základních nebo středních škol, viz. tabulka č. 30 níže:

Tabulka č.30 – Rozvržení odpovědí podle typu školy vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Definice pojmu „přejímky“	Počet odpovědí	v proc.	SŠ	v proc.	ZŠ	v proc.
slova pocházející z cizích jazyků	90	61%	75	64%	15	52%
slova původem z konkrétního cizího jazyka	42	29%	33	28%	9	31%
mezinárodní slova neboli internacionalizmy pocházející z mezinárodní slovní zásoby	15	10%	10	8%	5	17%
Celkem	147		118		29	

Z výše uvedené tabulky jednoznačně se dá říci, že učitelé mají větší tendenci volit variantu chápání pojmu přejímky bez ohledu na jejich konkrétní původ. Je to zajímavý, logický postřeh. Ostatně z analýzy učebních metodických souborů pro ruský jazyk (jednotlivých lekcí, cvičení a aktivit) vyplývá, že konkrétní původ slov je zmiňován jen zřídka, okrajově, jak ostatně ukazuje tabulka č. 18 Výskyt klasifikačních kategorií slovní zásoby vzhledem k prezentaci a aplikaci LG v UMS RJ, viz. kap. 4.3.10.

Odpovědi podle jednotlivých titulů používaných učebních metodických souborů pro ruský jazyk, jsou rozvrženy následovně, viz. tabulka č. 31 níže. Je třeba mít na paměti, že občas byl respondenty uveden více než jeden učební soubor. S tím souvisí také to, že jejich celkové počty se různí.

Tabulka č.31 – Procentuální rozvržení odpovědí podle používaného UMS RJ vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Definice pojmu „přejímky“	slova pocházející z cizích jazyků	slova původem z konkrétního cizího jazyka	mezinárodní slova neboli internacionalizmy pocházející z mezinárodní slovní zásoby	Celkem
Název UMS RJ				
Радуга по-новому	48 61%	24 30%	7 9%	79 100%
Класс!	38 59%	20 31%	6 9%	64 100%
Поехали!	14 67%	5 24%	2 10%	21 100%
Классные друзья	5 42%	5 42%	2 17%	12 100%
Эхо	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%

Mezi respondenty, kteří používají UMS RJ „Радуга по-новому“, 48 ze 79 respondentů, kteří představují 61%, odpověděli na otázku „Přejímky podle vašeho názoru jsou“: slova pocházející z cizích jazyků. Tam, kde je dostatečně velký celkový počet odpovědí respondentů, tak u takových učebnic se rozložení odpovědí blíží ke stejným hodnotám. Poukazuje to, že typ učebního souboru nemá vliv na volbu definice přejímky. Sedí to rovněž s údaji vzhledem k odpovědi ANO - NE na otázku č.15 v dotazníku, viz. výše tabulka č. 31.

Odpovědi u kategorií používaných UMS RJ Klassnyje družja, Echo, nemají vypovídající hodnotu vzhledem k malému počtu respondentů. Tento výsledek potvrzuje možnost vyřazení UMS RJ s malým zastoupením odpovědí respondentů z analýzy učebnic.

DVOJICE TVRZENÍ

Odpověď na otázku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”, která může být zavádějící ve smyslu, že učitelé, kteří se rozhodli odpovědět kladně, chtěli pomoci autorovi disertace. Vzhledem k této skutečnosti do dotazníkového šetření byla zařazena řada otázek v podobě dvojic tvrzení, které nám dovolili nejenom lépe pochopit jaké jsou možnosti využití přejímek, ale rovněž ověřit zda respondenti, kteří odpovídali kladně na otázku týkající se přínosu přejímek z pedagogického hlediska (otázka č.15 v dotazníku), rovněž zvažují a do jaké míry zapojení konkrétních možnosti využití přejímek do výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka.

Tato část dotazníku se skládá z pěti dvojic tvrzení. Respondenti měli za úkol vybrat jedno ze dvou tvrzení. Pokud se respondentův postoj neshodoval s žádným z dvojice nabízených tvrzení, byla k dispozici možnost neodpovídat na dvojici tvrzení a zaškrtnout „žádné“.

Nabídnutá tvrzení, definovaná v souvislosti s tématem práce odpovídají třem úrovním použití přejímek ve výuce. Respondenti neměli k dispozici klíč pro vyhodnocení výsledků. Přestože v části týkající se popisu dotazníku již tato tvrzení byla uvedena výše, rádi bychom je zde připomněli.

Podprůměrné použití:

- Moji žáci občas méně chybují díky cvičením a úkolům v učebnicích založených na slovech mezinárodních neboli internacionalizmech.
- Slova mezinárodní neboli internacionalizmy, které jsou reflektovány v učebnicích, občas přispívají k osvojování pravopisu a gramatiky.
- Zřídka používám ve výuce komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů, protože úroveň znalostí jazyka mých žáků je velmi nízká.

Průměrné použití:

- Slova pocházející z cizích jazyků v ruštině mi dovolují často konstatovat pokroky u svých žáků na úrovni výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu.
- Pravidelně zapojuji do výuky cvičení a aktivity reflektující slova přejatá z cizích jazyků, která jsou nabízena v učebním souboru.
- Moje znalost jiných cizích jazyků mi pomáhá v práci s doplňujícími, rozšiřujícími cvičeními a aktivitami nabízenými v učebním souboru, které se týkají slov pocházejících z cizích jazyků.
- Úroveň znalostí mé třídy mi umožňuje občas zapojovat do výuky doplňující (rozšiřující) cvičení nabízené v učebním souboru, které se týkají slovní zásoby pocházející z cizích jazyků.

Nadprůměrné použití:

- Žáci v mé třídě mají kromě mateřštiny znalost jiného, popř. jiných jazyků. Mohu tak rozvíjet cvičení a aktivity spojené se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka.
- Zapojením do výuky příběhu (historie) o přejatém slově z konkrétního cizího jazyka mi dovoluje rozvíjet znalosti žáků o ruské kultuře a přispět tak k lepšímu zapamatování slova, včetně jeho významu, pravidel z gramatiky, výslovnosti a pravopisu, které se s daným slovem pojí.

- Pravidelně vytvářím vlastní cvičení a aktivity založené na přejímkách, které přispívají k lepšímu osvojování slovní zásoby, gramatiky, pravopisu, výslovnosti a k rozšíření znalostí z ruské kultury.

Ke každému zaškrtnutému tvrzení respondenty byla přiřazena odpovídající míra použití, tj. zapojení do výuky konkrétních možností využití přejímek podle klíče, viz. tabulka č.19. Celkem máme $147 \times 5 = 735$ odpovědí, které byly analyzovány. Výsledky analýzy jsou následující, viz. níže tabulka č. 32:

Tabulka č.32 – Procentuální rozvržení odpovědí podle míry použití přejímek mezi respondenty

Míra použití přejímek	Počet odpovědí celkem	v procentech
Žádné	146	19,9%
Podprůměrné	172	23,4%
Průměrné	225	30,6%
Nadprůměrné	192	26,1%
Celkem	735	100%

Kategorie “Průměr” a “Nadprůměr” dohromady představují 56,7% odpovědí. Z toho plyne, že míra použití přejímek mezi respondenty je většinová.

Podíváme se dále na to, jak respondenti, kteří odpověděli “Ano” na otázku č. 15 v dotazníku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” zároveň odpovídali na řadu otázek, tvořených z pěti dvojic tvrzení, viz. tabulka č. 33 níže:

Tabulka č.33 – Procentuální rozvržení míry použití přejímek mezi respondenty vzhledem k odpovědi “Ano” na otázku č. 15

Míra použití přejímek	Počet kladných odpovědí	v procentech
Žádné	116	17,3%
Podprůměrné	158	23,6%
Průměrné	214	31,9%
Nadprůměrné	182	27,2%
Celkem	670	100%

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že 59,1% tvoří skupinu respondentů, kteří zvolili tvrzení z kategorií „Průměr“ a „Nadprůměr“, což je o 2,4% více než průměr.

Připomeňme zde, že respondenti, kteří na otázku v dotazníku č.15 odpověděli “Ne” představují pouhých 8,8% výzkumného vzorku. Je tak logické, že **výsledky představující respondenty, kteří odpověděli “Ano” se blíží výsledkům celkovým.**

Zanalyzujeme nyní výsledky těch respondentů, kteří odpověděli “Ne” na otázku v dotazníku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”, viz. tabulka č. 34 níže:

Tabulka č.34 – Procentuální rozvržení míry použití přejímek vzhledem k odpovědi “Ne” na otázku č. 15 mezi respondenty

Míra použití přejímek	Počet záporných odpovědí	v procentech
Žádné	30	46,2%
Podprůměrné	14	21,5%
Průměrné	11	16,9%
Nadprůměrné	10	15,4%
Celkem	65	100%

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že kategorie “Průměr” a “Nadprůměr” představují dohromady 32,3% odpovědí oproti 59,1% respondentů, kteří odpověděli kladně, viz. tabulka č 29.

Korelace mezi těmito výsledky je tak stanovena. Z toho můžeme vyvodit, že **respondenti, kteří odpovídali “Ano”, činili tak na základě své praxe a zkušeností s výukou. Vede nás to k závěru, že rozpracování možností využití přejímky ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka má své opodstatnění.**

Dále výsledky vyplývající z těchto dvojic tvrzení jsou detailněji prozkoumány v tabulce č. 35, viz. níže.

Tvrzení byla roztříděna v závislosti na jejich frekvenci výskytu z hlediska volby respondentů. První kolonka ukazuje frekvenci výskytu, druhá – pořadí umístění jednotlivých tvrzení, která odpovídají třem úrovním použití přejímek, tj. míře použití přejímek ve výuce mezi respondenty, viz. třetí kolonka v tabulce č. 35:

Tabulka č.35 – Rozvržení odpovědí respondentů z hlediska frekvence výskytu a umístění v sestupném pořadí míry použití přejímek ve výuce

Frekvence výskytu	Pořadí umístění	Jednotlivá tvrzení reflektující míru použití přejímek ve výuce mezi respondenty
119	1.	Žáci v mé třídě mají kromě mateřštiny znalost jiného, popř. jiných jazyků. Mohu tak rozvíjet cvičení a aktivity spojené se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka.
100	2.	Moje znalost jiných cizích jazyků mi pomáhá v práci s doplňujícími, rozšiřujícími cvičeními a aktivitami nabízenými v učebním souboru, které se týkají slov pocházejících z cizích jazyků.
85	3.	Moji žáci občas méně chybují díky cvičením a úkolům v učebnicích založených na slovech mezinárodních neboli internacionalizmech.
71	4.	Slova mezinárodní neboli internacionalizmy, které jsou reflektovány v učebnicích, občas přispívají k osvojování pravopisu a gramatiky.
64	5.	Zapojením do výuky příběhu (historie) o přejatém slově z konkrétního cizího jazyka mi dovoluje rozvíjet znalosti žáků o ruské kultuře a přispět tak k lepšímu zapamatování slova, včetně jeho významu, pravidel z gramatiky, výslovnosti a pravopisu, které se s daným slovem pojí.
52	6.	Pravidelně zapojuji do výuky cvičení a aktivity reflektující slova přejatá z cizích jazyků, která jsou nabízena v učebním souboru.
49	7.	Úroveň znalostí mé třídy mi umožňuje občas zapojovat do výuky doplňující (rozšiřující) cvičení nabízené v učebním souboru, které se týkají slovní zásoby pocházející z cizích jazyků.
38	8.	Žádné
38	9.	Žádné
34	10.	Žádné
24	11.	Slova pocházející z cizích jazyků v ruštině mi dovolují často konstatovat pokroky u svých žáků na úrovni výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu.
24	12.	Žádné
16	13.	Zřídka kdy používám ve výuce komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů, protože úroveň znalostí jazyka mých žáků je velmi nízká.
12	14.	Žádné
9	15.	Pravidelně vytvářím vlastní cvičení a aktivity založené na přejímkách, které přispívají k lepšímu osvojování slovní zásoby, gramatiky, pravopisu, výslovnosti a k rozšíření znalostí z ruské kultury.

Dané třídění tvrzení z hlediska frekvence výskytu mezi respondenty nám umožní vyvodit závěry o aktuálním, stávajícím stavu využití přejímek ve praxi mezi učiteli na základních a středních školách.

Z výše uvedených frekvencí výskytu nabízených tvrzení, je možné kontaktovat, že nejčastěji respondenti volili (119krát) tvrzení *“Žáci v mé třídě mají kromě mateřštiny znalost jiného, popř. jiných jazyků. Mohu tak rozvíjet cvičení a aktivity spojené se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka”*. Jaký je tedy potenciál? V hodinách ruštiny jako dalšího

cizího jazyka je na čem stavět, tj. na předchozí jazykové zkušenosti žáků. **Většina respondentů je nakloněna rozvoji cvičení a aktivit spojených se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka.**

Druhé v pořadí se umístilo tvrzení, ze kterého lze vyvodit, že většina respondentů vidí svou znalost cizích jazyků jako přednost v práci s doplňujícími, rozšiřujícími cvičeními a aktivitami nabízenými v učebním souboru, které se týkají slov pocházejících z cizích jazyků. **V metodických příručkách tak pro učitelé, kteří cítí svou znalost cizích jazyků jako handicap, je vhodné nabízet pomocný komentář,** aby se takto zaměřeným cvičením a aktivitám s přesahem do jiných cizích jazyků nevyhýbal.

Třetí nejčastěji volené tvrzení mezi respondenty s osmdesáti pěti výskyty, se nám potvrdilo praxí, že díky cvičením a úkolům v učebnicích založených na slovech mezinárodních neboli internacionalizmech, učitelé konstatují, že jejich žáci občas méně chybují.

Čtvrté tvrzení (s výskytem 71krát) tematicky navazuje na předchozí třetí nejčastěji se vyskytující tvrzení *“Slova mezinárodní neboli internacionalizmy, které jsou reflektovány v učebnicích, občas přispívají k osvojování pravopisu a gramatiky”*.

Vzhledem k tomu, že cvičení a aktivity zaměřených na slova mezinárodní neboli internacionalizmy v učebních souborech se objevují jen velmi málo (viz. část disertace věnovaná analýze učebnic), se zde nabízí **potenciál rozvoje možností využití přejatých slov o mezinárodním charakteru.**

Na páté pozici, se z hlediska frekvence výskytu (64krát) umístilo tvrzení *“Zapojením do výuky příběhu (historie) o přejatém slově z konkrétního cizího jazyka mi dovoluje rozvíjet znalosti žáků o ruské kultuře a přispět tak k lepšímu zapamatování slova, včetně jeho významu, pravidel z gramatiky, výslovnosti a pravopisu, které se s daným slovem pojí”*. **Z hlediska praxe to pro nás je velmi cenná informace, že učitelé považují daný postup práce s přejatou slovní zásobou za významný.**

Co se týče posledních tři tvrzení s nejnižší frekvencí výskytu, tzn. ta, která respondenti volili nejméně často (11., 13. a 15.).

Na posledních pozicích jako 11. v pořadí umístilo tvrzení *„Slova pocházející z cizích jazyků v ruštině mi dovolují často konstatovat pokroky u svých žáků na úrovni výslovnosti, pravopisu, gramatiky, významu“*. Z hlediska frekvence výskytu lze usuzovat, že

respondenti spíše registrují sporadicky pokroky u svých žáků díky lexiku pocházejícímu z cizích jazyků v různých jazykových plánech.

Tvrzení 13. v pořadí “Zřídka kdy používám ve výuce komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů, protože úroveň znalostí jazyka mých žáků je velmi nízká” se vyskytlo šestnáctkrát. Z toho můžeme vyvodit, že znalost ruského jazyka žáků je na takové úrovni, která učitelům v převážné většině umožňuje zapojovat do výuky komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů. Pro naši práci to znamená, že se nám otevírá **potenciál využití přejímek, které jsou mezinárodní povahy**. Nejnižší frekvenci výskytu (devětkrát) vykazuje tvrzení 15. v pořadí. Z toho lze vyvodit, že učitelé jsou jen málo kreativní, většina z nich se při výuce ruštiny opírá o učivo, které je součástí učebních souborů ruštiny. Je to pravděpodobně dáno i tím, že tvorba vlastních materiálů, cvičení a aktivit je časově velmi náročná. Cvičení a aktivity založené na přejímkách, jak ukázala analýza učebnic ruštiny, se vyskytují jen sporadicky, převážně jako součást doplňujícího, rozšiřujícího učiva v učebnici. Jaký je tedy **potenciál využití přejímek? – zvýšit rozmanitost výuky nabídkou cvičení a aktivit založených na přejímkách, které by učitelé ruštiny mohli pravidelně zapojovat do výuky**.

Závěrem uvádíme typy cvičení s využitím přejímek, které se zdají být aktuální pro praxi:

- cvičení a aktivity spojené se slovní zásobou přejatou z konkrétního cizího jazyka;
- doplňující, rozšiřující cvičení a aktivity nabízené v učebním souboru, které se týkají slov pocházejících z cizích jazyků – rozšířit o vlastní návrhy s komentáři, které by usnadnili jejich aplikaci v praxi těm učitelům, kteří cítí znalost cizích jazyků (kromě ruštiny) jako handicap, překážku;
- komentáře, doplňující materiály a úkoly, týkající se internacionalizmů pro předcházení chybám;
- cvičení a úkoly v učebnicích založených na slovech mezinárodních neboli internacionalizmech na osvojování pravopisu a gramatiky – rozšířit;
- Příběh (historie) o přejatém slově z konkrétního cizího jazyka pro rozvoj znalosti žáků o ruské kultuře a lepší zapamatování slova, včetně jeho významu, pravidel z gramatiky, výslovnosti a pravopisu, které se s daným slovem pojí.

Reprezentace přejímek mezi učiteli ruského jazyka na základních a středních školách

Respondenti byli rovněž požádáni, aby uvedli příklady přejímek v ruském jazyce s ekvivalenty v jazyce, ze kterého pocházejí a název původního jazyka (otázka č. 9 v dotazníku, viz. příloha 5 stávající disertační práce).

Provedli jsme analýzu odpovědí, abychom mohli vyhodnotit, zda příklady přejímek uváděné respondenty jsou slova přejatá a zda jazyk, ze kterého tyto přejímky pocházejí, je uveden správně. Opírali jsme se přitom hlavně o následující lexikografické zdroje: *Этимологический словарь русского языка М. Фасмера*; *Историко-этимологический современный словарь русского языка П. Я. Черных*; *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов Н. Ю. Шведовой*; *Исторический словарь галицизмов русского языка Н. И. Епишкина*; *Slovník Lexikálních Galicizmů Rigorózní práce, Lednická, 2009*.

Byla zvolena následující metodologie vyhodnocování přejímek. Při ověřování správnosti původu jednotlivých příkladů přejímek jsme se řídili následujícím kritériem: pokud alespoň jeden z uvedených lexikografických zdrojů uvádí původ slova v souladu s uvedenou odpovědí respondenta (jazyk, ze kterého slovo pochází nebo ekvivalent v jazyce, ze kterého přejímky pocházejí), je určení původu uváděných lexikální jednotek hodnoceno jako správné. U novodobých přejímek, jejichž původ je zřejmý, jsme v ojedinělých případech ověřovali jejich kontextové použití v ruském jazyce, např. **хендаут** – «раздаточный материал» < handout, aj.

Ze 147 odpovědí, neposkytlo žádný příklad přejímek 20 respondentů, 7 respondentů, tj. 5%, poskytlo 2 příklady přejímek a 120 respondentů, tj. 81% poskytlo 3 příklady či více (3 respondenti uvedli 4 příklady), viz. tabulka č. 36 níže.

Pří křížení tohoto výsledku s výsledky odpovědí respondentů, kteří zároveň odpověděli „ne“ na otázku č. 15 v dotazníku „Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?“ lze vyzorovat, že tato skupina je zastoupena respondenty, kteří za neuvedli žádný příklad přejímky ze 30% oproti 6% respondentů, kteří uvedli 3 příklady přejímek a více.

**Tabulka č.36 – Procentuální rozvržení rozsahu reprezentací přejímek mezi respondenty
vzhledem k odpovědi na otázku č. 15**

Reprezentace přejímek	Počet odpovědí „Ano“ – „Ne“	v procentech	Odpovědi „Ne“	v procentech
Žádný příklad	20	14%	6	30%
1 příklad přejímky	0	0%	0	0%
2 příklady přejímek	7	5%	0	0%
3 příklady přejímek a více	120	81%	7	6%
Celkem	147	100%	13	9%

Dále jsme obdrželi následující výsledky týkající se určování původního jazyka neboli jazyka, ze kterého přejímky pocházejí: 87 respondentů, tj. 69%, kteří uvedli nejméně 1 příklad přejímky, určili jazyk, ze kterého přejímka pochází správně u všech uváděných příkladů přejímek. Tento výsledek je dost vysoký a poukazuje na významnou znalost původu slov mezi respondenty.

Z analýzy uváděných příkladů přejímek, které byly ověřeny lexikograficky, dále vyplynulo, že celkem respondenti uvedli 377 příkladů přejímek, z nichž 316 představují přejímky se správným určením původu, tj. 84%. Z celkového počtu 377 příkladů přejímek, 359 lexikálních jednotek představují přejímky v ruském jazyce, z nichž 306 lexikálních jednotek představují přejímky, u nichž byl původ určen správně, což činí 85%, viz. tabulka č.37 níže.

Při analýze odpovědí (otázka v dotazníku č. 9) jsme zaznamenali jistou tendenci při určování původu přejímek, která se projevovala v chybném uvádění jazyka, ze kterého uváděné přejímky v ruském jazyce pocházejí. Jak se ukázalo, vyplývá to z absence jazykové vybavenosti respondentů, konkrétně ve francouzštině nebo němčině. Respondenti chybně připisovali anglický původ uváděným přejímkám v ruštině, např. **браслет** < франц. bracelet; **отель** < франц. hôtel; **суп** < франц. soupe; **аксессуары** < франц. accessoire; **гид** < франц. guide; **фейерверк** < нем. Feuerwerk, aj. Tito učitelé zjevně znali výraz z angličtiny, kam je ovšem přejet stejně jako do ruštiny z francouzštiny.

Tabulka č.37 – Procentuální rozvržení rozsahu reprezentací přejímek mezi respondenty vzhledem k určování jejich původu

	Počet přejímek	v procentech
Celkem	377	100%
Původní jazyk určený správně	316	84%
Přejímky v ruském jazyce	359	95%
Původní jazyk určený správně mezi přejímkami v RJ	306	85%

Ostatně jsou zajímavá zjištění z našeho dotazníkového šetření ohledně předmětů jazykových a nejazykových, které respondenti učí kromě ruštiny (otázka v dotazníku č. 3 a 4) a další jazykové vybavenosti učitelů ruského jazyka (otázka v dotazníku č. 5).

Analýza jazyků vyučovaných a ovládaných mezi respondenty, vyučujícími ruského jazyka

Jazyková vybavenost v cizích jazycích učitelů tvoří příznivý faktor pro pedagogické využití pojmu „přejímka“ v hodinách cizojazyčné výuky. Dvě položené otázky nám dovolují vyhodnotit znalost jiných jazyků:

- Jaký další jazykové předměty učíte, pokud ano, tak uveďte jaké?
- Znáte další jazyky, kromě těch, které jste uvedli výše, pokud ano, tak uveďte jaké?

Všeobecně vzato, podle následující distribuce v tabulka č. 38, vyučující ruského jazyka mají znalost dalších jazyků:

Tabulka č.38 – Procentuální rozvržení vyučovaných jazykových předmětů a jazykové vybavenosti respondentů

Počet jazyků	Vyučovaných	v procentech	Ovládaných	v procentech
0	43	29%	4	3%
1	93	63%	58	39%
2	11	7%	59	40%
3	0	0%	19	13%
4	0	0%	5	3%
5	0	0%	1	1%
6	0	0%	1	1%
Celkem	147	100%	147	100%

První řádek, s 0 jazyků ukazuje, že 43 vyučujících ruštiny, kteří odpověděli, neučí žádný další jazyk kromě ruštiny. Zde bychom chtěli upozornit, že vyučované jazyky z prvního

sloupce jsou zároveň integrovány do druhého sloupce ovládaných jazyků: vyučovaný jazyk je zároveň ovládaný.

Zde je nutno rovněž podotknout, že pouze 4 vyučující uvedli, že neznají žádný další jazyk kromě ruštiny.

58% respondentů mají znalost nejméně dvou jazyků kromě jazyka ruského.

Dále jsme se zaměřili na distribuci z hlediska zastoupení konkrétního jazyka, viz. níže tabulka č. 39:

Tabulka č.39 – Procentuální rozvržení jazykového zastoupení

Jazyk	Vyučovaný	v procentech	Ovládaný a/nebo vyučovaný	v procentech
Anglický jazyk	43	29%	100	68%
Německý jazyk	31	21%	71	48%
Francouzský jazyk	7	5%	18	12%
Český jazyk	21	14%	N/A	
Španělský jazyk	2	1%	8	5%
Latinský jazyk	6	4%	13	9%
Polský jazyk		0%	10	7%
Italský jazyk		0%	4	3%
Jiný jazykový předmět	5	3%	19	13%
Nejazykový předmět	61	41%		

Procenta ve výše uvedené tabulce jsou kalkulována na základě 147 odpovědí respondentů. Tudiž 29% respondentů kromě ruštiny učí rovněž anglický jazyk, 5% učí rovněž francouzský jazyk.

Jeden a tentýž vyučující může kromě ruštiny zároveň učit 2 jazyky. V daném případě se objevuje ve dvou kategoriích, proto každý procentuální podíl je vypočítáván z celkového počtu respondentů, tj. ze 147.

Z 12% vyučujících, kteří odpověděli, že mají znalost francouzštiny, 5% francouzštinu učí. Není pro nás překvapujícím zjištěním, že znalost angličtiny je mezi respondenty nejvíce zastoupena mezi vyučujícími s 68% a následně se 48% umístila němčina a její znalost mezi respondenty.

Úroveň znalostí jazyků není známa: otázka nedovoluje zhodnotit úroveň. V našem výzkumu jsme se na danou kategorii nezaměřovali.

Vrátíme-li se k rozsahu reprezentací přejímek mezi respondenty vzhledem k určení jejich původu, viz. tabulka č. 39 výše okomentované procentuální podíly jsou vysoké a poukazují na to, že rozsah znalostí pojmu „přejímka“ mezi učiteli je vysoký a že jsou schopni identifikovat původní jazyk v 84% případů. Můžeme tak uvažovat o aplikaci pojmu “přejímka” v odpovídajících cvičeních a aktivitách.

Konkrétní reprezentace přejímek pocházejících z francouzštiny v ruštině, uváděné respondenty jsou následující, viz. níže tabulka č. 40.

Tabulka č.40 – Reprezentace LG v ruském jazyce mezi respondenty

žurnalist/Journalist/francouzský	тротуар/trottoir/francouzština	метро - из франц. métro, сокращенного из métropolitaine в переводе - столичное
internacionalnyj/International/francouzský	меню/menu/ z francouzštiny	пальто - из франц. paletot «пальто» от исп. palleteque «плащ с капюшоном», лат. palla «верхнее платье»
professija/profession/francouzský	pjuré - pyré - francouzština	тротуар/trottoir/francouzština
bystro-f	trotuar/ francouzština	metrdotel - francouzština
душ/douche/francouzština	sosisky - saucisse - franc.	каfé kavárna francouzština café
магазин/magasin/francouzština	вернисаж - francouzština	этаж poschodí francouzština étage
шедевр chef d'oeuvre francouzština	кафе - café /Fr./	odekolon kolínská voda francouzština eau de cologne
Этаж, francouzština	кафе café FJ	кафе - café - francouzština
Зрмитаж, francouzština	пейзаж / фр. paysage	trotuar z francouzského
суп/ soupe/ francouzština	этаж - étage - franc.	GID-GUIDE-FJ
шоссé - CJ-silnice, FRJ-chaussée	диван (fr.)	автомобиль/automobile/francouzský jazyk
fragment-f.j.	билет (fr.)	меню FJ
екіраж-f.j.	соус, sauce, francouzština	одеколон - francouzský jazyk
пейзаж, paysage, francouzský jazyk	шоссе/ chaussee/Fj	сувенир - francouzský jazyk
тратуар, trottoir, francouzský jazyk	інженёр - francouzština	антракт / entracte / francouzština
mebel / meuble / francouzština	шоссе z FJ	kafe - café - francouzština

Jedná se o reprezentace lexikálních galicizmů mezi respondenty, jejichž původ byl určen správně. Při utřídění výše uvedených reprezentací francouzských přejímek v tabulka č. 40 z hlediska frekvenčního, jsme získali výsledky, zobrazující následující posloupnost frekvence, viz. tab. č. 41 níže:

Tabulka č.41 – Frekvence výskytu reprezentací francouzských přejímek mezi respondenty

Trottoir	5	Douche	1	Divan	1
Café	5	Magasin	1	Billet	1
Étage	3	Chef-d'œuvre	1	Sauce	1
Chaussée	3	Ermitage	1	Ingénieur	1
Paysage	2	Soupe	1	Métro	1
Menu	2	Fragment	1	Paletot	1
Eau de Cologne	2	Équipage	1	Maître d'hôtel	1
Journaliste	1	Meuble	1	Guide	1
International	1	Purée	1	Automobile	1
Profession	1	Saucisse	1	Souvenir	1
Bistro(t)	1	Vernissage	1	Entracte	1

Reprezentace přejímek francouzského původu představují 48 jednotek z 316 uváděných příkladů přejímek, u nichž původ byl určen správně, což činí 15%.

Dále zanalyzujeme příklady přejímek z francouzštiny, uváděné respondenty, viz. tabulka č. 42 níže:

Tabulka č.42 – Reprezentace přejímek z FJ mezi respondenty

Příklady přejímek z francouzštiny	Celkem	%	Vyučující FJ	%	Vyučující se znalostí FJ	%
0 přejímek	110	75%	2	29%	10	55%
1 přejímka	28	19%	2	29%	5	28%
2 přejímky	7	5%	1	13%	1	6%
3 přejímky	2	1%	2	29%	2	11%
Celkem	147	100%	7	100%	18	100%

Ze 147 respondentů, 25% uvedlo příklady přejímek původem z francouzštiny, převážně však jeden příklad (19%). Analýzou bylo zjištěno, že vyučující francouzštiny, kteří uvedli příklady přejímek z francouzštiny představují 71%. Nicméně ze 37 respondentů, kteří uvedli příklady přejímek pocházejících z francouzštiny (správně), respondenti vyučující francouzský jazyk představují pouze 5 odpovědí. Pokud rozšíříme výběr vzorku o vyučující, kteří uvedli znalost francouzského jazyka (včetně těch, kteří francouzštinu vyučují), celkem máme 8 respondentů.

Znamená to, že ze 37 respondentů, kteří uvedli příklady přejímek z francouzštiny a určili jejich původ správně, pouze 8 respondentů (21,6%) mají znalost francouzského jazyka (FJ) oproti 78,4% respondentů, kteří znalost FJ neuvedli. Tyto výsledky ukazují, že všeobecné vzdělání vyučujícím ruského jazyka dovoluje určit a uvést slova v ruštině pocházející z francouzštiny (správně), aniž by poslední jazyk, tj. francouzský ovládali.

Znalost nejčastějších chyb, které se pojí s přejímkami nám umožní lépe určit nabídku odpovídajících cvičení (korektivních). Respondentům byla položena následující otázka zahrnující rovněž otevřenou část odpovědi: „Jaké jsou nejčastější chyby žáků plynoucí z podobnosti slov přejatých (v prvním cizím jazyce a mateřštině žáků)? Vyberte z nabídky a zaškrtněte, prosím, pouze tři možnosti“, viz. níže tabulka č. 43.

Tabulka č.43 – Procentuální rozvržení odpovědí respondentů z hlediska frekvence výskytu a umístění v sestupném pořadí chyb plynoucích z podobnosti slov přejatých

Typy chyb	Počet	v procentech	Příklady chyb
Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých	114	28%	парф. комод, музей, адрес, климат, банк, ај.
Odlišný pravopis v ruštině slov přejatých	88	21%	парф. круассан, десерт, климат, ај., парф. профессия, коллега, шоппинг/шопинг, пассажир, ај.
Výslovnost v ruštině slov přejatých	62	15%	
Odlišný význam podobně znějících slov přejatých, tzv. «falešných přátel»	35	9%	парф. портфель, ај.
Odlišné zakončení přídavných jmen přejatých v ruštině a češtině	30	7%	парф. контрольный, элегантный, ај.
Odlišný rozsah významu přejatých slov	30	7%	парф. костюм, ај.
Jeden tvar podstatných jmen přejatých označující názvy profesí pro muže i ženy	26	6%	парф. директор, программист, юрист, экономист, доктор, ај.
Podstatná jména přejatá, která se v ruštině oproti češtině neskloňují	26	6%	парф. метро, кино, бистро, ај.

Tři první typy chyb představují 64% nejčastěji vyskytujících se chyb uváděných respondenty. Jsou to tedy zejména tyto následující typy chyb, které by měly být zohledňovány v nabídce korektivních cvičení:

- Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
- Odlišný pravopis v ruštině slov přejatých
- Výslovnost v ruštině slov přejatých

Kromě toho vyučující rovněž měli prostor pro uvádění vlastních postřehů z praxe ohledně chyb žáků, se kterými se setkávají ve výuce ruštiny v rámci nepovinná (volitelná) otevřená otázka: Uved'te, prosím, další příklady chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých (v prvním cizím jazyce a mateřštině žáků), se kterými se setkáváte ve výuce ruštiny a které nebyly uvedeny výše, tj. předchozí otázce (viz. výše uvedená tabulka č. 43). Výčet těchto příkladů chyb žáků, se kterými se respondenti setkávají v praxi reflektuje tabulka č. 44, viz. níže.

Tabulka č.44 – Reprezentace chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých uváděné respondenty

Příklady chyb z praxe	Typy chyb
проблем místo проблема	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
adres-mužský rod, ужасный-opačný význam	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
chyby v podobnosti a významu, vyplývající z podobnosti slovanských jazyků-tzv.transfer a interference	
Rod podstatných jmen-CJL šaty (pomnožné) x РУЖ платье (střední rod), школьник x školník	Odlišný gramatický rod podstatných v ruštině a češtině Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
česko- ruská homonyma (zakázat, čerstvý, pozor)	Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
класс - odlišný rod	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
zkomoleniny přejatých / mateřštině podobných slov	Výslovnost v ruštině slov přejatých
výslovnost slova бизнесмен	Výslovnost v ruštině slov přejatých
Někdy nejsou schopni si dát přejatá slova do souvislosti s jiným cizím jazykem.	
chybné skloňování nebo časování- týká se koncovek jmen a sloves	
Špatně určené rody u některých substantiv, např. трамвай	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
Správné užití měkkého a tvrdého znaku	
měkký znak, výslovnost	Výslovnost v ruštině slov přejatých
ехать - я ехаю!, я ездим!, я танцеваю	
výslovnost, rod, pravopis	
metro kino nesklonné	Podstatná jména přejatá, která se v ruštině se oproti češtině nesklonnou
запомнить (nikoli zapomenout, ale zapamatovat si) ужасный (ne úžasný, ale hrozný)	Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
pravopis - přišou původní podobu	Odlišný pravopis v ruštině slov přejatých
Foneticky podobná slova a jejich význam v jednotlivých jazycích	Odlišný význam podobně znějících slov přejatých, tzv. «falešných přátel»
záměna rodů u podst.jmen	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
špatný přízvuk, čtení tvrdě slabiky te (v ruštině)	Výslovnost v ruštině slov přejatých
slovesné vazby - zajímám se	
profesiya x professiya	Odlišný pravopis zdvojených souhlásek slov přejatých v ruštině
výslovnost, rod, koncovyky u podst. jmen	
тема - rod, адрес - rod,	Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých

программа - pravopis, rod	Odlišný pravopis zdvojených souhlásek; Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých
výslovnost a pravopis vlastních jmen, názvů měst,...	
неделя týden voskresenje neděle	Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
PROFESOR - LE PROFESSEUR	Odlišný pravopis zdvojených souhlásek slov přejatých v ruštině
школьник X školník	Odlišný význam podobně znějících slov, tzv. «falešných přátel», rusko-českých homonym
"Počestování" gramatických pravidel.	
čtení "z" místo "s" ve slovech typu университет, философия, бассейн	Výslovnost v ruštině slov přejatých

Analýzou odpovědí respondentů ve výše uvedeně tabulce č. 44 lze uváděné příklady chyb z praxe rozdělit do tří kategorií. První z nich představuje příklady chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých (v textu označeno černě). Druhá kategorie seskupuje příklady chyb žáků plynoucích z rusko-českých homonym (v textu zvýrazněné tyrkysově). Ve třetí kategorii jsou uvedeny postřehy respondentů z praxe, které nebylo možné jednoznačně zařadit. Jedná se o obtíže a chyby jiného druhu (v textu vyznačeno modře).

První kategorie se vyskytla se vyskytla celkem 17krát (50%), druhá kategorie pak 7krát (21%) a třetí kategorie 10krát (29%). V první kategorii respondenti nejčastěji uváděli chyby týkající se gramatiky (7krát), výslovnosti (5krát), pravopisu (4krát) a významu (1krát).

Dále uvádíme shrnující přehled reprezentací chyb, plynoucích z podobnosti slov přejatých, tj. první kategorie, viz. tabulka č. 45 níže. Tyto konkrétní příklady chyb, které respondenti uváděli v rámci volitelné otázky, jsou rozřazených podle typu.

Tabulka č. 45 – Vybrané reprezentace chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých mezi respondenty

Typy chyb	Příklady chyb z praxe
Výslovnost v ruštině slov přejatých	zkomoleniny přejatých / mateřštině podobných slov; výslovnost slova бизнесмен; měkký znak, výslovnost; špatný přízvuk, čtení tvrdě slabiky te (v ruštině); čtení "z" místo "s" ve slovech типу университет, философия, бассейн
Odlisný pravopis v ruštině slov přejatých	pravopis - píšou původní podobu; profesiya x professiya; программа - pravopis, rod; ПРОФЕСОР - LE PROFESSEUR;
Jeden tvar podstatných jmen přejatých označující názvy profesí pro muže i ženy	
Odlisný gramatický rod podstatných jmen přejatých	проблем místo проблема; adres-mužský rod; класс - odlisný rod; Špatně určené rody u některých substantiv, např. tramvaj; záměna rodů u podst.jmen; тема - rod, адрес – rod, программа - pravopis, rod;
Podstatná jména přejatá, která se v ruštině oproti češtině neskloňují	metro kino neskloňné;
Odlisné zakončení přídavných jmen přejatých v ruštině a češtině	
Odlisný rozsah významu přejatých slov	
Odlisný význam podobně znějících slov přejatých, tzv. «falešných přátel»	Foneticky podobná slova a jejich význam v jednotlivých jazycích

Z tabulky lze vyčíst, že konkrétní příklady chyb, které respondenti uváděli se týkají výslovnosti, gramatiky, pravopisu a významu. Nejčastěji respondenti uváděli příklady chyb týkajících se odlišného gramatického rodu přejatých substantiv, pak příklady chyb ve výslovnosti, následně v pravopisu (např. zdvojené souhlásky), týkající se neskloňných přejatých substantiv a významu podobně znějících slov přejatých. Respondenti neuvedli žádné konkrétní příklady chyb, které by se týkaly přechylování přejatých názvů profesí, přejatých adjektiv a jejich zakončení v ruštině a češtině a odlišného rozsahu významu přejatých substantiv.

Respondenti byli následně požádáni, aby vyhodnotili možnosti využití přejímek z hlediska jejich účinnosti v rámci **dvou následujících otázek**:

První z nich zněla: Jaká forma prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka», podle Vašeho názoru, přináší nejlepší výsledky z hlediska interference (předcházení chybám a jejich korekce) a/nebo kladného přenosu?

Tabulka č.46 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [významu]	10%	90%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou je:	23%	77%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [výslovnosti]	33%	67%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [pravopisu]	41%	59%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [gramatiky]	41%	59%
Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie) je:	48%	52%
Celkem	33%	67%

Rozřazení odpovědí je srovnatelné jak v obecné rovině (viz. tab. č. 46), tak v případě respondentů, kteří zároveň odpověděli kladně na otázku č. 15 v dotazníku, tak v případě respondentů základních a středních škol. Avšak pořadí odpovědí respondentů, kteří zároveň odpověděli „Ne“ na otázku v dotazníku č. 15 se mírně liší.

Z tohoto důvodu nebudeme analyzovat každou tabulku zvlášť, představíme však zde závěry na základě tabulky č. 46.

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka», které se zdají být nejvíce relevantní podle respondentů se týkají významu, mezijazykového srovnávání, stejně tak výslovnosti.

Aspekty gramatické a kulturně historické se umístily na konci seznamu. Tudíž, jak se zdá, je vhodné zaměřit se (při tvorbě pomůcky, návrhů, aj.) na formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka» pro předcházení interferenci z mateřštiny a prvního cizího jazyka žáků na úrovni významu a výslovnosti a pro podporu kladného přenosu, založeného na mezijazykovém srovnávání přejaté slovní zásoby v ruštině a jiných jazycích.

I přestože je pojmu «přejímky» v UMS RJ, podle kterých respondenti vyučují, věnována malá pozornost, následující výsledky jsou povzbuzující: 52% respondentů považují „Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie)“ za „Účinné & Velmi účinné“. Nabídka doplňujících materiálů, které by zohledňovaly tyto aspekty by mohla přispět ke zvýšení zájmu o tento přístup.

Tabulka č.47 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “ANO” na otázku č. 15 mezi respondenty

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [významu]	8%	92%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou je:	19%	81%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [výslovnosti]	33%	67%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [pravopisu]	38%	62%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [gramatiky]	41%	59%
Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie) je:	46%	54%
Celkem	31%	69%

Tabulka č.48 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “NE” na otázku č. 15 mezi respondenty

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [významu]	31%	69%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [výslovnosti]	38%	62%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [gramatiky]	46%	54%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou je:	67%	33%
Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie) je:	67%	33%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [pravopisu]	77%	23%
Celkem	54%	46%

Tabulka č.49 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty středních škol

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [významu]	9%	91%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou je:	22%	78%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [výslovnosti]	32%	68%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [gramatiky]	38%	62%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [pravopisu]	40%	60%
Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie) je:	44%	56%
Celkem	31%	69%

Tabulka č.50 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty základních škol

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [významu]	14%	86%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích pro srovnání s ruštinou je:	28%	72%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [výslovnosti]	38%	62%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [pravopisu]	48%	52%
Upozorňování na rozdíly ve slovní zásobě přejaté v ruštině vzhledem k mateřštině a prvnímu cizímu jazyku žáků je na úrovni: [gramatiky]	55%	45%
Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie) je:	62%	38%
Celkem	41%	59%

Druhá otázka, zaměřená na hodnocení možnosti využití přejímek z hlediska jejich účinnosti se pojila s typy cvičení a aktivit a byla formulována následovně: Jaká cvičení a aktivity založené na pojmu «přejímka», podle Vašeho názoru, přináší nejlepší výsledky z hlediska interference (předcházení chybám a jejich korekce) a/nebo kladného přenosu?

Respondentům byly dále v dotazníku nabídnuty ke zhodnocení různé možnosti aplikace přejímek na čtyřmístné škále od “Neúčinné”, “Málo účinné”, “Účinné” po “Velmi účinné”.

Analýza ukazuje následující obecnou distribuci volených odpovědí respondenty, viz. tabulka č. 51:

Tabulka č.51 – Obecná procentuální distribuce odpovědí

Odpovědi	v procentech
Neúčinné	4%
Málo účinné	28%
Účinné	56%
Velmi účinné	12%

Navrhujeme zde seskupit kategorie “Neúčinné” a “Málo účinné” na jedné straně, a “Účinné” a “Velmi účinné” na druhé.

Analýzou odpovědí skrze filtr odpovědí na otázku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” (v dotazníku otázka č. 15, viz. příloha 5 stávající disertační práce), jsme obdrželi následující procenta uvedné níže v tabulce č. 52:

Tabulka č.52 – Procentuální distribuce odpovědí vzhledem k odpovědi na otázku č. 15

	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Ano	29,2%	70,8%
Ne	54,5%	45,5%

Jak je vidět, korelace je značná, nicméně respondenti, kteří odpověděli „Ne“, nezanechávají úplně stranou možnost pracovat s přejímkou v určitých aspektech. Dále proanalyzujeme více do detailu získané odpovědi respondentů.

Návrhy utříděné v sestupném pořadí vzhledem k účinnosti využití přejímek ve výuce se prezentují následovně, viz. tabulka č. 53:

Tabulka č.53 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty

Formy aplikace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]	10%	90%
Překlad slov přejatých je:	11%	89%
Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých je:	13%	87%
Čtení slov přejatých je:	18%	82%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou je:	22%	78%
Psaní slov přejatých je:	27%	73%
Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky je:	30%	70%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)]	38%	62%
Odhad země původu slov přejatých je:	50%	50%
Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu, je:	51%	49%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovotvorného (substantiva zakončená na -ёр, -ист, aj.)]	52%	48%
Vyhledávání informace o původu slova je:	56%	44%
Celkem	31%	69%

Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá, že hodnotí návrhy cvičení a aktivit spíše příznivě: pouze 3 z výše uvedených návrhů obdržely méně než 50% odpovědí «Účinné & Velmi účinné» z hlediska přenosu.

Prvních 7 návrhů forem aplikace získaly 70% a více odpovědí s hodnocením „Účinné & Velmi účinné“. Tyto návrhy cvičení a aktivit se zaměřují na práci se slovní zásobou, založenou na pojmu «přejímka» v rámci témat, dále v rámci nácviku překladu, odhadu významu, čtení, mezijazykového srovnávání přejaté slovní zásoby v ruštině a jiných jazycích již známých, dále psaní a v rámci nácviku azbuky.

Avšak, jak ukazují výsledky, návrhy cvičení a aktivit, které podle našeho názoru mohou být časově náročné na přípravu, respondenti považují za méně relevantní z hlediska přenosu: gramatické hledisko pro seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby (62%), odhad země původu slov přejatých (50%) a rovněž návrhy aplikace s méně než 50% odpovědí v kategorii «Účinné & Velmi účinné», tj. práce s textem o původu a významu přejímek v kulturně historickém kontextu (49%), slovotvorné hledisko pro seskupování,

třídění, vybavování přejaté slovní zásoby (48%), vyhledávání informace o původu slova (44%).

Nicméně v návrzích pracovních listů stávající disertační práce by měly najít uplatnění zejména ty formy aplikace, které získaly s více než 70% odpovědí v kategorii „Účinné & Velmi účinné“:

- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]
- Překlad slov přejatých
- Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých
- Čtení slov přejatých
- Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou
- Psaní slov přejatých
- Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky

V těchto návrzích forem aplikace přejaté slovní zásoby se uplatňuje zejména prezentace, sémantizace přejaté slovní zásoby, jejich třídění z hlediska tematického, mezijazykové srovnávání přejímek, nácvik azbuky, pravopisu a výslovnosti.

Uvádíme nyní identické již analyzované údaje z uhlu pohledu respondentů, kteří odpověděli kladně nebo záporně na otázku v dotazníku č.15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?”, stejně tak výsledky v závislosti na stupni škol, základních a středních.

Pro ty, kteří odpověděli “Ano” na otázku “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” umístění odpovědí je následující, viz. níže tabulka č. 54:

Tabulka č.54 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “ANO” na otázku č. 15 mezi respondenty

Formy aplikace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]	8%	92%
Překlad slov přejatých je:	10%	90%
Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých je:	11%	89%
Čtení slov přejatých je:	16%	84%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou je:	19%	81%
Psaní slov přejatých je:	23%	77%
Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky je:	28%	72%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)]	34%	66%
Odhad země původu slov přejatých je:	46%	54%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovtvorného (substantiva zakončená na -ёр, -ист, aj.)]	49%	51%
Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu, je:	50%	50%
Vyhledávání informace o původu slova je:	55%	45%
Celkem	29%	71%

Vzhledem k tomu, že respondenti, kteří odpověděli “Ano” na otázku č.15 představují 91,2% odpovědí, výsledky, tj. distribuce, rozřazení výše uvedených návrhů forem aplikace se rozchází s nepatrným rozdílem ve srovnání s celkovými výsledky. Analýza je tak stejná. Je však zajímavé zanalyzovat výsledky těch respondentů, kteří odpověděli záporně.

Pro ty, kteří odpověděli “Ne” na otázku v dotazníku č. 15 “Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?” umístění odpovědí je následující, viz. níže tabulka č. 55:

Tabulka č.55 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “NE” na otázku č. 15 mezi respondenty

Formy aplikace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Překlad slov přejatých je:	23%	77%
Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých je:	31%	69%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]	31%	69%
Čtení slov přejatých je:	38%	62%
Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky je:	46%	54%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou je:	54%	46%
Psaní slov přejatých je:	62%	38%
Vyhledávání informace o původu slova je:	62%	38%
Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu, je:	62%	38%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)]	77%	23%
Odhad země původu slov přejatých je:	85%	15%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovo tvorného (substantiva zakončená na -ëp, -ист, aj.)]	85%	15%
Celkem	54%	46%

Procentuální distribuce kategorie „Neúčinné & Málo účinné“ je většinová a pouhých pět návrhů forem aplikace přejímek obdrželo více než 50% odpovědí v kategorii „Účinné & Velmi účinné“:

- Překlad slov přejatých (77%)
- Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých (69%)
- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)] (69%)
- Čtení slov přejatých (62%)
- Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky (54%)

Návrhy aplikace přejímek zaměřené na psaní, práci s textem a zapojující pokročilejší prvky jako např. práce s kulturně historickým kontextem představují méně než 50% odpovědí v kategorii „Účinné & Velmi účinné“.

Je zajímavé se dále zaměřit na analýzu výsledků procentuální distribuce odpovědí respondentů v závislosti na typu škol, základní a střední. Úroveň znalostí žáků ZŠ a SŠ se různí a formy aplikace považované respondenty za „Účinné & Velmi účinné“ rovněž

mohou být odlišné. Výsledky tohoto srovnání uvádíme v podobě dvou tabulek, za kterými následuje analýza zjištěných rozdílů. První tabulka ukazuje vyčleněné odpovědi platné pro střední školy (viz. níže tabulka č. 56) a ta druhá představuje vyříděné odpovědi respondentů ze základních škol (viz. níže tabulka č. 57).

Tabulka č.56 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty středních škol

Formy aplikace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]	7%	93%
Překlad slov přejatých je:	10%	90%
Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých je:	12%	88%
Čtení slov přejatých je:	17%	83%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou je:	19%	81%
Psaní slov přejatých je:	24%	76%
Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky je:	29%	71%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)]	33%	67%
Odhad země původu slov přejatých je:	47%	53%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovotvorného (substantiva zakončená na -ёр, -ист, aj.)]	48%	52%
Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu, je:	50%	50%
Vyhledávání informace o původu slova je:	51%	49%
Celkem	29%	71%

Tabulka č.57 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty základních škol

Formy aplikace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka»	Neúčinné & Málo účinné	Účinné & Velmi účinné
Překlad slov přejatých je:	14%	86%
Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých je:	17%	83%
Čtení slov přejatých je:	24%	76%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]	24%	76%
Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou je:	34%	66%
Čtení a/nebo psaní slov přejatých při výuce azbuky je:	34%	66%
Psaní slov přejatých je:	38%	62%
Práce s textem rozšiřující znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu, je:	55%	45%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [gramatického (nesklonná substantiva cizího původu, přejatá adjektiva, aj.)]	59%	41%
Odhad země původu slov přejatých je:	62%	38%
Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovotvorného (substantiva zakončená na -ёр, -ист, aj.)]	69%	31%
Vyhledávání informace o původu slova je:	76%	24%
Celkem	42%	58%

Vyučující středních škol odpověděli „Účinné & Velmi účinné“ v 71% případů oproti 58% odpovědí vyučujících ze základních škol.

Dále pořadí, ve kterém se jednotlivé formy aplikace přejímek umístily na základě volených odpovědí vyučujícími ze SŠ a ZŠ je následující:

- Překlad slov přejatých: SŠ=2., ZŠ=1.
- Odhad významu slov na základě podobnosti slov přejatých: SŠ=3., ZŠ=2.
- Čtení slov přejatých: SŠ=4., ZŠ=3.
- Uvádění příkladů slov přejatých v jiných jazycích (v mateřštině a cizích jazycích, které žáci již znají) pro srovnání s ruštinou: SŠ=5., ZŠ=5.
- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [tematického (město, cestování, domov a bydlení, móda a oblékání, nákupy, profese, aj.)]: SŠ=1., ZŠ=4.

Jak můžeme vidět, i když pořadí umístění se nepatrně liší, první formy aplikace volené respondenty ZŠ a SŠ zahrnují stejná témata.

Formy aplikace přejímek založené na analýze kulturně historického kontextu se umístily na konci seznamu u obou typů škol, ZŠ a SŠ, např.

- Seskupování, třídění, vybavování slovní zásoby je z hlediska: [slovotvorného (substantiva zakončená na -ĕp, -ист, aj.)]: SŠ=10., ZŠ=11.
- Práce s textem rozšiřujícím znalosti o slovní zásobě, který pojednává o původu a významu slov v kulturně historickém kontextu: SŠ=11., ZŠ=8.
- Odhad země původu slov přejatých: SŠ=9., ZŠ=10.
- Vyhledávání informace o původu slova: SŠ=12., ZŠ=12.

Jak již bylo uvedeno výše, nejmarkantnější rozdíl v odpovědích vyučujících na základních a středních školách lze zaznamenat na obecné rovině hodnocení významu forem aplikace slovní zásoby založených na pojmu „přejímky“ pro výuku. 71% respondentů ze SŠ považuje cvičení a aktivity založené na pojmu „přejímky“ za „Účinné & Velmi účinné“ oproti 58% pro respondenty ze ZŠ.

Relevantnost těchto forem aplikace se tak zdá být vhodná spíše pro starší žáky středních škol. Je však nutno podotknout, že výsledky ze ZŠ jsou rovněž velmi povzbuzující většinou odpovědí „Účinné & Velmi účinné“. Je tedy vhodné adaptovat cvičení a aktivity (vzhledem k úrovni znalostí žáků), avšak jejich použití je podle našeho názoru možné na obou typech škol, středních i základních.

Na otevřenou otázku „Uveďte, prosím, další konkrétní typy cvičení a aktivit, které se Vám osvědčily v praxi jako účinné z hlediska interference a/nebo kladného přenosu“ někteří vyučující odpověděli. Uváděli následující osvědčené konkrétní příklady cvičení a aktivit z hlediska přenosu, viz. níže tabulka č. 58:

Tabulka č. 58 – Typy cvičení a aktivit účinných z hlediska přenosu mezi respondenty

aktuální ruské zprávy-poslech, nebo četba	poslechová cvičení
internet, aktuality	nahrazení vybraných slov internacionalismy a naopak, porozumění neznámého textu s internacionalismy
vlastní prezentace studentů	hledání slov v textech (reálie, noviny, časopisy)
porovnání výslovnosti a pravopisu CJxRUJ	Srovnávací cvičení - lexikální význam - zařazení do kontextu
doplňovací cvičení, překladová cvičení	tematické hry
prezentace žáků k zadaným slovům s využitím grafiky	soutěže
hádky, křížovky	rozhovory, psaní
vyjmenovat názvy budov ve městě	vyhledávání přejatých slov v textu
Hledání významu přejatého slova v kontextu.	práce se slovníkem, přiřazování pojmů
doplňkový materiál k učebnici Klass!	odhad rusky psaných přejatých slov - např. již výše zmíněný weekend, nebo виндсёрфинг apod., studenti na základě ruského přepisu slov odhadují jejich význam/překlad a jazyk, ze kterého přejaté slovo pochází (tuto aktivitu studenti mají velice rádi)
poslech, práce s obrázky, obrazovou mapou	vlastní materiály z praxe
Vyjmenování dalších slov přejatých např. z angličtiny	počítačová slovní zásoba, jazyk masmédií
básničky, písničky	Použití v ustálených slovních spojeních podle témat.

Nabídka je rozmanitá a ukazuje na to, že máme příznivý rámec pro použití doplňkových materiálů k UMS pro ruský jazyk. Z výše uvedených konkrétních příkladů jsme zaznamenali 6 případů práce se slovní zásobou z hlediska původu (přejímka) nebo rozšířenosti (internationalismus) nebo práce založené na mezijazykovém srovnávání:

- hledání významu přejatého slova v kontextu
- vyhledávání přejatých slov v textu
- Vyjmenování dalších slov přejatých např. z angličtiny
- odhad rusky psaných přejatých slov, jejich významu a jazyka, ze kterého přejaté slovo pochází na základě přepisu ruských slov je mezi žáky velmi oblíbená
- nahrazení vybraných slov internacionalismy a naopak, porozumění neznámého textu s internacionalismy
- porovnání výslovnosti a pravopisu cizí jazyk x ruský jazyk

Závěr dotazníkového šetření

Cíle, které byly formulovány na začátku, byli adresovány prostřednictvím různých otázek. Avšak některé otázky jsou lépe zacíleny z hlediska naplnění některých ze stanovených cílů. V následující tabulce (viz. níže tabulka č. 59) představujeme cíle, odpovídající otázky, stejně tak hlavní shrnující závěry pro výukovou praxi.

Tabulka č. 59 – Cíle, odpovídající otázky a hlavní shrnující závěry

Cíl	Otázka v dotazníkovém šetření	Závěr
<p>Jaké jsou stávající reprezentace přejímek mezi učiteli ruského jazyka? Jakou mají učitelé současnou představu o přejímkách? Reprezentace znamená jaké příklady přejatých slov v ruštině jsou schopni uvést. Dozvíme se tak skrze jejich příklady, jaké jsou stávající reprezentace přejímek mezi učiteli.</p>	<p>V otázce č. 8 respondenti jsou požádáni, aby vybrali jednu ze tří definic, které podle jejich názoru nejlépe vystihuje pojem „prejímky“. Odpovědi nám umožní pochopit, co si pod daným pojmem představí. Pro posílení/zlepšení chápání daného pojmu, respondenti jsou požádáni v otázce č. 9, aby uvedli 3 příklady přejímek v ruštině včetně jejich ekvivalentu v jazyce, ze kterého pocházejí a jazyk-původce. Počet odpovědí, stejně tak jejich relevance přispěje k usměrnění orientace v hodnocení pojmu „prejímky“ mezi respondenty.</p>	<p>Při volbě jedné ze tří definic pojmu „prejímky“ 61% respondentů zvolilo definici „slova pocházející z cizích jazyků“. 81% respondentů byli schopni uvést 3 příklady přejímek a určit jazyk, ze kterého uváděné příklady přejímek pocházejí, správně v 84% případů. Můžeme tak konstatovat, že vyučující mají velmi dobrou znalost pojmu „prejímky“ a jsou schopni ho uvést do praxe.</p>
<p>Považují učitelé přejímky ve výuce dalšího cizího jazyka za přínosné?</p>	<p>Závěrečná otázka dotazníkového šetření je obecná, avšak zásadní, neboť dovoluje přímo vyhodnotit význam možností využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka mezi respondenty. Respondenti odpovídají „Ano“ nebo „Ne“ na přímé tvrzení v podobě uzavřené otázky.</p>	<p>Respondenti, tj. vyučujících ruského jazyka, kteří odpověděli „Ano“ na otázku „Považujete využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka z pedagogického hlediska za přínosné?“ představují 91,2%. Je to velmi vysoký výsledek, který potvrzuje relevantnost kroků, které byly podniknuty v této práci.</p>
<p>Jaká je frekvence využití přejímek ve výuce?</p>	<p>K pochopení do jaké míry vyučující aktuálně využívají přejímky v hodinách ruského jazyka ve výuce, respondenti vybírají z nabídky dvojic tvrzení popisující použití od podprůměrného k nadprůměrnému v otázce č. 10. Respondenti mají možnost volby odpovědi „žádné“. Analýza odpovědí dovolí určit s dostatečnou přesností aktuální použití přejímek mezi respondenty.</p>	<p>Vyučující vybrali z nabídky návrhy použití přejímek v praxi v 80,1% případů (měli však zvolit možnost „žádné (použití)“), což představuje výsledek velmi vysoký. V nabídce na výběr možností použití pojmu „prejímka“ kategorie „Průměr“ a „Nadprůměr“ představují dohromady 56,7% odpovědí. Pokud vyučující jsou celkově ochotni používat pojem „prejímky“, lze předpokládat, že jsou kromě toho více nakloněni představě pokročilého použití.</p>
<p>Využívají učitelé potenciálu cvičení a aktivit nabízených v učebnicích, ve</p>	<p>Pro vyhodnocení potenciálu využití přejímek v prezentaci a aplikaci a</p>	<p>Otázka č. 13 ukázala vysokou míru koherence</p>

<p>kterých je zmiňován nebo se odkazuje na původ slov s oporou o předchozí jazykovou zkušenost (znalosti) z jiných jazyků (cizích a mateřského) žáků?</p> <p>Jedná se o cvičení a aktivity, zaměřené na osvojování slovní zásoby v různých jazykových plánech, tj. na úrovni výslovnosti, gramatiky, pravopisu, významu, etymologie.</p>	<p>jejich účinnosti z hlediska přenosu, byly vytvořeny 2 otázky:</p> <p>V otázce č. 13 respondenti hodnotí jednotlivé formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu „přejímky“ na čtyřmístné škále. Dále otázka č. 14 nabízí respondentům výčet forem aplikace, tj. cvičení a aktivit zaměřených slovní zásobu založenou na pojmu „přejímky“ k vyhodnocení na stejné čtyřmístné škále jako v předcházející otázce.</p> <p>Tyto formy prezentace a aplikace byly vyexcerpovány z UMS z učebních metodických souborů pro ruský jazyk na úrovni A1-A2. Tyto dvě otázky dovolí zjistit postoje respondentů na formy prezentace (výklad v učebnici nebo výklad učitele) týkající se přejaté slovní zásoby a aplikace (cvičení a aktivity) s využitím přejímek z hlediska jejich účinnosti pro výuku.</p> <p>A zároveň dovolí vyhodnotit jak potenciální přínos z pedagogického hlediska, tak rovněž ozřejmit neúčinnější formy prezentace a aplikace přejímek s jejich využitím ve výuce, které přináší nejlepší výsledky z hlediska přenosu.</p>	<p>odpovědí.</p> <p>Formy prezentace, které se zdají být nejvíce relevantní mezi respondenty se týkají významu, mezijazykového srovnávání významu a rovněž výslovnosti.</p> <p>Formy aplikace v odpovědích respondentů na otázku č. 14 plně korespondují s výběrem odpovědí respondentů v otázce č. 13.</p> <p>Údaje jsou představeny, viz. Tabulka č.53.</p>
<p>Jaké jsou nejčastější chyby plynoucí z prvního cizího jazyka a mateřštiny žáků v oblasti společné slovní zásoby?</p>	<p>Otázka č. 11 nabízí výčet potenciálních chyb pojících se s přejatou slovní zásobou, kterou žáci znají z prvního cizího jazyka nebo z mateřštiny na výběr.</p> <p>Otevřená otázka č. 12 nabízí respondentům možnost doplnit další příklady chyb.</p>	<p>Otázky č. 11 a č. 12 ozřejmují nejfrekventovanější chyby žáků. 3 typy chyb, které představují 64% případů, jsou následující:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Odlišný gramatický rod podstatných jmen přejatých - Odlišný pravopis v ruštině slov přejatých - Výslovnost v ruštině slov přejatých <p>Výsledky této analýzy jsou uvedeny v tabulka č. 43.</p>
<p>Používají učitelé jiná cvičení, která nejsou součástí učebních souborů ruského jazyka, jejichž cílem je rozvoj povědomí žáků vzhledem k mezipředmětovým vztahům mezi</p>	<p>Otázka č. 14 kromě toho, že nabízí respondentům předem daný výčet forem aplikace zaměřených slovní zásobu založenou na pojmu „přejímky“, rovněž vybízí</p>	<p>Respondenti uvedli širokou škálu dalších cvičení a aktivit, viz. Tabulka č. 58, nicméně 6 respondentů zmínilo formy aplikace slovní</p>

<p>ruštinou jako druhým a dalším cizím jazykem, kterému se žáci učí a jinými jazyky, které žáci již znají včetně mateřštiny v oblasti přejaté slovní zásoby?</p>	<p>respondenty, aby uvedli další příklady cvičení a aktivit s využitím přejímek, které se jim osvědčily v praxi a které nebyly uvedeny v předchozí části otázky. Tato otevřená část otázky č. 14 dovolí pochopit, jaké další formy aktivit a cvičení respondenti používají s využitím slovní zásoby založené na pojmu „přejímka“.</p>	<p>zásoby z hlediska původu (přejímka) nebo rozšířenosti (internacionalismus) nebo aplikace založené na mezijazykovém srovnávání</p>
--	---	--

Dotazníkovým šetřením tyto cíle byly naplněny a zároveň nám tato část disertační práce poskytla jasný směr pro vymezení praktických návrhů cvičení a aktivit.

4.5 Návrhy možností aplikace a prezentace LG v praxi

Tato část disertační práce předkládá konkrétní návrhy využití lexikálních galicizmů ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka na základě pracovních listů.

4.5.1 Tvorba pracovních listů

Jednotlivé aktivity a cvičení jsou zaměřeny jak na obsahové tak i formální stránky lexikálních galicizmů (LG). Aktivity zaměřené na obsahovou, vnitřní složku jednotlivých LG poukazují na vzájemnou provázanost jazyků a kultur a přináší poznání o kulturně-historickém kontextu přejímek, mezijazykových a interkulturních paralelách. Ve cvičeních zaměřených na vybrané jazykové jevy z oblasti pravopisu, výslovnosti, gramatiky a významu jde o nácvik se zapojením předchozí jazykové zkušenosti (PJZ) žáků jak z mateřštiny, tak i z jiných cizích jazyků, zvláště pak prvního cizího jazyka (zpravidla angličtiny).

Jednotlivé aktivity a cvičení jsou pojímány jako nabídka pracovních listů s možnostmi využití lexikálních galicizmů v rámci vybraných tematických okruhů (volný čas – sport, volný čas – kultura, volný čas – cestování, obec) včetně nácviku vybraných jazykových jevů, jež s LG souvisejí. Je na vyučujícím, aby zvolil odpovídající aktivity a cvičení v závislosti na probíraném tématu lekce, jazykové problematice, charakteru a složení skupiny žáků, tj. na úrovni jejich znalosti jazyka.

V metodické podpoře učitele k jednotlivým pracovním listům je uveden cíl, cílová skupina, úroveň znalostí jazyka podle SERR pro jazyky, klíč s řešením vybraných cvičení a aktivit. Rovněž pracovní listy jsou opatřeny základními instrukcemi pro vyučujícího. Realizace jednotlivých pracovních listů je však na vyučujícím, je na něm, jakým způsobem adaptuje jednotlivé aktivity vzhledem k aktuální učební situaci. Pro dosažení odpovídajícího motivačního účinku a snadnější porozumění vzhledem k úrovni znalostí žáků jsou v pracovních listech pro žáky pokyny, instrukce a zadání formulována česky, a v exemplářích pro učitele jsou formulovány dvojjazyčně (česky a rusky). Součástí metodiky rovněž tvoří seznam slovní zásoby a frází jednotlivých pracovních listů.

Při volbě tematických oblastí a problematických jazykových jevů a jejich rozdělení do pracovních listů, jsme se řídili výsledky analýzy výskytu lexikálních galicizmů v jednotlivých UMS pro ruský jazyk a zvolili jsme témata Volný čas a Obec, která jsou pro přejímky z francouzštiny příznačné, přičemž volný čas jsme rozdělili do tří podtémat Sport Kultura, Cestování.

Výstupem dané disertační práce je nabídka doplňujících (rozšiřujících) pracovních listů založených na cvičeních a aktivitách s využitím lexikálních přejímek obecně, zejména však francouzského původu, které by přispěly k obohacení výuky ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka. Pracovní listy tvoří přílohu 6 této disertační práce.

4.5.2 Ověřování pracovních listů

Návrhy pracovních listů byly ověřovány v Karlínské obchodní akademii a VOŠE v Praze ve třetím ročníku obchodní akademie a rovněž ve SOŠ a Gymnáziu ve Frýdku-Místku ve druhém ročníku gymnázia. Jednalo se o žáky, jejichž úroveň znalostí odpovídá A1/A2 podle SERR pro jazyky.

Motivovat žáky k porovnávání jazyků a navazování na jejich předchozí jazykovou zkušenost z jiných cizích jazyků a mateřštiny není snadné, jelikož v dosavadní metodice cizích jazyků se spíše uplatňují prvky přímé metody v rámci komunikativního přístupu. Komparativní pohled je spíše okrajový, jak se projevilo v obou sledovaných třídách. Žáci nejsou na aktivity tohoto typu zvyklí. Při práci s pracovními listy se však ukázalo, že takovýto nový přístup je pro žáky zajímavý, přitažlivým, obohacujícím a tudíž i motivujícím. Jako podklad pro tyto závěry nám posloužily dotazníky reflektující zpětnou vazbu žáků na

pracovní listy testované v hodině ruštiny jako dalšího cizího jazyka, viz. příloha 7. Někteří žáci považují přejímky za dobrou mnemotechnickou pomůcku („lépe se nám učí slovíčka, když v nich vidíme souvislosti“, „je to přínosné, protože si uvědomíme souvislosti mezi cizími jazyky“, „víme původ slova a lépe se nám to učí“). V dotazníku měli žáci uvést příklady LG, které si zapamatovali z hodiny. Ze sedmi prezentovaných LG uváděli žáci většinou 5 až 6 příkladů. Žáci převážně hodnotili aktivity pozitivně.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE

V dané kapitole jsou shrnuty výsledky teoretických a empirických výzkumných šetření. Presentovaný výzkum nám umožnil hlouběji proniknout a pochopit problematiku možností využití přejímek, zvláště pak lexikálních galicizmů ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka z hlediska teoretického a v kontextu školní praxe.

5.1 Výsledky teoretických zjištění

Lingvistické závěry

Lexikální galicizmy (LG), jakož i jiné přejímky, zvláště pak ty, které se staly internacionalizmy tvoří základ potenciální slovní zásoby, která může být převedena do roviny pasivní ale i aktivní slovní zásoby žáka. LG sám o sobě představuje zároveň významnou lingvodidaktickou kategorii s kulturně historickým obsahem.

Došli jsme k závěru, že z hlediska přejímání LG představují významný zdroj obohacování slovní zásoby moderních jazyků. V rámci internacionalizace LG přispívají ke konvergentní tendenci v oblasti slovní zásoby jazyků. Řadu podobných slov z francouzštiny tak nacházíme tak ve slovní zásobě ruštiny, češtiny, angličtiny, aj. Každý přijímající jazyk si formální a významovou složku LG přizpůsobuje svým aktuálním potřebám.

V oblasti internacionalizačních procesů, k nimž náleží lexikální přejímání, porovnávané jazyky vykazují, jak se zdá v případě lexikálních galicizmů narůstající převahu konvergentních tendencí (LG mezinárodní) nad procesy diferenačními (jak bylo ověřeno při porovnání přejímek z francouzštiny ve třech slovanských jazycích – ruštině, češtině a polštině a rovněž angličtině – tabulka č. 1).

Na základě mezijazykové kontrastivní analýzy v oblasti přejaté slovní zásoby z francouzštiny v ruštině a češtině bylo možné identifikovat řadu formálních izomorfních a alomorfních znaků. Ruština a čeština si začleňují LG specificky, např. v přiřazování LG ke gramatickým kategoriím rodu lze vyzorovat určité zákonitosti, jejichž zobrazení není snadné, jelikož je třeba přihlížet ke každému případu zvlášť. Morfologické začlenění LG v ruštině má více shodných rysů s francouzštinou než je tomu v češtině. Rozdíly jsou i ve výskytu LG v ruštině a češtině. Při metodickém zpracování zkoumané slovní zásoby je

třeba mít na paměti, že francouzská přejímka s odlišným rodovým začleněním v ruštině a češtině může působit interferenčně.

Při asimilaci francouzských adjektiv a sloves do systému ruštiny a češtiny lze vyzorovat určitou pravidelnost (viz. tab. č. 2 a tab. č. 3, a rovněž koncovky sloves adjektiv v příloze 1), kdežto u substantiv lze zaznamenat kromě izomorfních i řadu alomorfních znaků na úrovni formální. Nejzastoupenější skupinou přejímaných francouzských sloves je první skupina sloves zakončená na «-er». Na úrovni sémantiky lze tak pozorovat vývojové posuny v sémantické struktuře srovnávaných francouzských přejímek v ruštině a příp. češtině s jejich ekvivalentem v jazyce-původci (deetymologizace, meliorace, metafora, synekdocha, archaizace). Obsahová struktura slova v procesu asimilace v přijímajících jazycích (stejně tak i v jazyce-původci) vstupuje do paradigmatu nového jazykového prostředí, v němž se nachází v neustálém pohybu.

Ověřili jsme, že cizojazyčná slova, konkrétně francouzského původu, přejatá odlišně systémovými jazyky-příjemci jsou podrobována změnám jak na úrovni formální, tak na úrovni obsahové. V současné době dané lexikální jednotky se liší sémantickým obsahem a rozsahem, mohou se lišit svou psanou podobou, výslovností, příslušností k jednotlivým slovním druhům a gramatickým kategoriím ve srovnání s původním ekvivalentem v jazyce-původci.

Mezi francouzskými lexikálními přejímkami lze vyčlenit ty, které jsou společné více jazykům a mají mezinárodní charakter (např. **boutique, régisseur, vinaigrette, nature morte, passage, mayonnaise, tabouret** a mnohé další), a ty které jsou vlastní pouze ruskému jazyku (např. **пломбир, сосиска**, aj.). Tyto přejímky přicházely do ruštiny v průběhu historie, ale přicházejí i nadále (**бутик, мэр, мэрия, гриль, фритюр**, aj.), ačkoli hlavním zdrojem přejímek je dnes v ruštině jakož i v jiných jazycích angličtina.

Z lingvodidaktického hlediska uvědomělá srovnávací analýza francouzských lexikálních přejímek v ruském jazyce s jejich ekvivalenty v jazyce-původci vede k úplnějšímu odhalení podstaty, shodných a rozdílných znaků kontrastujících jazyků.

Na základě provedených srovnávacích analýz LG v RJ a ČJ lze vybírat jazykový, lingvisticky zdůvodněný materiál pro jeho následné využití ve výuce, který lze vhodně přizpůsobit tří- a vícejazyčné učební situaci a úrovni znalostí žáků.

Psychologické závěry

Osvojování slovní zásoby ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka je doprovázeno exogenními a endogenními faktory, které zásadním způsobem determinují tento proces.

Experimentálně jsme ověřili, že práci se slovní zásobou s využitím přejímek lze zapojit již ve věku 11 let a více, kdy žáci mají již dostatečně rozvinutou schopnost abstraktního myšlení, tj. ve fázi formálních operací. Potvrdilo se, že sémantická organizaci lze pokládat za účinný způsob osvojování slovní zásoby. Rovněž se potvrdilo, že poutavý příběh slova o jeho původu a významu v souvislostech mezijazykových a mezikulturních se může stát zpestřujícím oddechovým prvkem vnášejícím do výuky informace s emocionální náplní (obsahem), a může přispět k upevnění nebo prohloubení asociativních vazeb.

Rovněž jsme dospěli k závěru, že práce s přejímkou založená na uvědoměném hodnocení, srovnávání, analýze, usuzování, opírající se o individuální zkušenosti učících se jedinců, jejich vnitřní poznatkový systém je vhodným postupem. Pro osvojování slovní zásoby a upevňování paměťové stopy se jeví jako příhodné explicitní zapojení přejímek do výuky druhého a dalšího cizího jazyka.

Pro zapamatování, opětovné vybavování a následné uložení předkládané slovní zásoby je nutné vytvářet asociativní vazby s již dříve fixovanými informacemi opakováním. Přejímka může vnést doplňující, rozšiřující informace o nově uvedené slovní zásobě, která je tak procvičována, opakována v nových mezipředmětových souvislostech.

Současná didaktika cizích jazyků vyznačuje ligvodidaktickým pluralismem, z něhož lze čerpat rozmanité prvky různých metodických směrů v součinnosti s rozšiřujícími možnostmi učebních situací, které nabízí využití techniky a rozmanité organizační formy.

Současný komunikativní a činnostní přístup představuje příznivý rámec zvláště pak ve výuce druhého a dalšího cizího jazyka pro pozitivní využívání mezijazykového transferu.

Komparace jazyků a kultur je podle našeho přesvědčení prostorem pro výchovné působení v zájmu evropské vzájemnosti a občanského uvědomování v evropském prostoru.

Didaktické závěry

V kontextu vícejazyčného vzdělávání v ČR ruština v převážné většině učebních situací je v postavení druhého a dalšího cizího jazyka. Z toho vyplývá její specifické postavení z hlediska didaktiky. V okamžiku zahájení studia ruštiny má český žák zpravidla jazykovou zkušenost nejenom se svou mateřštinou a jejím školním učením, ale i s učením (prvním) cizím jazykem, jímž je ve většině případů angličtina. Může však nastat i situace, kdy žák před zahájením studia ruštiny nabyl zkušenost i se základy dalšího jazyka včetně francouzštiny. V každém případě má začínající ruštinář určité znalosti a dovednosti jazykové, řečové a komunikativní v cizím jazyce a také s jeho učením. Proto se didaktika prvního cizího jazyka nutně liší od didaktiky druhého a dalších cizích jazyků. Teorie specifické didaktiky druhého a dalších cizích jazyků je však nejen v českém, ale i evropském školství v počátcích. K zaplnění těchto mezer jsme se snažili přispět v této disertační práci, která se zaměřuje na zvládnutí lexika v ruštině konkrétně s oporou o předcházející znalosti a dovednosti z francouzštiny, prostřednictvím lexikálních galicizmů. Za tím účelem jsme v souvislosti s tématy probíranými v učebnicích ruštiny schválených MŠMT ČR pro ZŠ a SŠ vytypovali příslušné tematické okruhy, v nichž je zastoupení LG významné a navrhli jsme možnosti dalšího uplatnění LG v učební praxi za účelem potenciálního rozšíření a upevnění slovní zásoby. Došli jsme k závěru, že repertoár použitelných LG je široký a bylo by škoda ho nevyužít (srov. příklady možného využití v navržených pracovních listech, příloha 6). Kontrastivních cvičení lze využít zejména k překonávání mezijazykové interference a zároveň k posílení kladného přenosu. Na úrovni lexika lze pracovat zejména s výslovností, pravopisem, gramatickými charakteristikami a odvozovacími modely.

5.2 Výsledky zjišťování stávajícího stavu v praxi možností využití LG v rámci UMS RJ

Závěry obsahové analýzy učebnic

Provedli jsme obsahovou analýzu UMS RJ pro základní a střední vzdělávání pro předmět ruský jazyk, podle kterých se učí na školách, a které jsou schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na úrovni A1 - A2. Jedná se rovněž o UMS RJ, které, podle výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli, jsou používány v učební praxi: *Поехали!*, *Классные друзья*, *Класс!*, *Радуга по-новому*, *Эхо*.

Proto, aby bylo možné určit, jak učebnice reflektují postavení slovní zásoby, resp. lexikálních galicizmů, opírali jsme se o lexikografické zdroje, které nám umožnili sestavit inventář četnosti výskytu lexikálních galicizmů v jednotlivých lekcích. Vybrali jsme 4 slovníky pro realizaci co nejobektivnější excerpce.

Z obsahové analýzy učebnic ruštiny, ve které jsme zkoumali četnost výskytu, prezentace a aplikace LG vyplynulo, že průměrná četnost výskytu LG z celého zkoumaného vzorku slovní zásoby, jež je nabízena v jednotlivých lekcích učebnic činí 16,6% s nepatrnou odchylkou mezi nejslabší (*Поехали!*, 12,9%) a nejsilnější (*Класс!*, 19%). Stabilita dané proporce je jedním z důležitých prvků při zvažování o využitelnosti návrhů pracovních listů, které by byly dostatečně univerzální z hlediska kompatibility v rámci celé množiny používaných UMS RJ.

Analýza byla následně prohloubena ve dvou oblastech: jak v rámci jednotlivých lekcí UMS RJ, tak v rámci tematických okruhů.

Zaznamenali jsme, že všechny sledované učebnice zohledňují v té či oné míře kategorii přejímek, ačkoli používají odlišnou terminologii. Při hodnocení přejímek k nim přistupují buď v obecné rovině (slova cizího původu, internacionalismy, slova neruského původu, aj.) a nebo pak méně často v konkrétní rovině (přejímka z konkrétního cizího jazyka).

Pokud jde o soustavnější práci se slovní zásobou v různých jazykových plánech, ve které se LG vyskytují, je celá řada. Avšak cvičení, která by se zaměřovala jmenovitě na přejímky s uváděním jejich konkrétního původu jsou ojedinělá. Našli jsme ve všech sledovaných učebnicích pouze několik cvičení.

Výskyt LG je vysoký v rámci prezentace a aplikace slovní zásoby na úrovni významu⁹⁶ a gramatiky. Výskyt LG byl sledován v jednotlivých UMS RJ v rámci učebnic, pracovních sešitů a metodických příruček. Na úrovni jednotlivých stránek jazyka v rámci prezentace a aplikace LG se např. vyskytlo 20 (významová) a 24 (mluvnická) případů v UMS Raduga po-novomu na úrovni A1 - A2..

Formy prezentace a aplikace LG zaměřené na zvukovou a (orto)grafickou stránku jazyka se vyskytují nejméně často, přibližně pětkrát.

Nakonec, aspekty kulturně-historické (etymologie) s využitím LG jsou v UMS RJ zastoupeny velmi málo nebo vůbec. Je třeba poznamenat, i přestože LG jsou zastoupeny ve slovní zásobě v průměru celkem ze 16,6%, explicitní případy prezentace a aplikace LG, ve kterých by byl zmiňován konkrétní původ slov se vyskytují mnohem řídčeji.

LG, vyskytující se v UMS RJ byly rovněž roztříděny tematicky. Nejvíce zastoupenou skupinu představuje tematický okruh „Volný čas“ s 24,2%, za ní následuje s 17,7% „Obec a dopravní prostředky“.

Praktické uplatnění přejímek (LG) v rámci nácviku a prezentace, by se mělo týkat významové a mluvnické stránky jazyka zejména pak se zaměřením na tematické okruhy “Volný čas” a “Obec a dopravní prostředky”. Návrhy pracovních listů by měly nabídnout nejen formy prezentace a aplikace přejímek (LG) v nejvíce zastoupených jazykových plánech, ale také by měli obsahovat i takové formy prezentace a aplikace LG, zaměřující se na kulturně-historickou stránku jazyka, které by obohatily zkušenosti žáků v procesu osvojování jazyka.

⁹⁶ Vesměš jde o cvičení zaměřená na odhad významu neznámého slova na základě podobnosti s prvním cizím jazykem, popř. mateřštinou.

5.3 Výsledky zjišťování stávajícího stavu v praxi mezi učiteli z hlediska možností využití LG

Závěry dotazníkového šetření

Z výzkumu zaměřeného na stávající stav využití přejímek v kontextu školní praxe ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího jazyka, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli ruského jazyka základních a středních škol (147 získaných odpovědí) vyplynulo, že respondenti projeví zájem o daný pedagogický postup. Výzkumem bylo zjištěno, že převážná většina dotázaných učitelů (91%) považuje využití přejímek ve výuce další cizího jazyka z hlediska pedagogického za přínosné.

Pro nás je zajímavým zjištěním, že tento výsledek je prakticky neměnný v závislosti na typu školy, zkušenosti z praxe nebo z hlediska používaných učebních metodických souborů pro ruský jazyk. Ukazuje se tedy, že potenciál využití přejímek z pedagogického hlediska ve výuce dalšího cizího jazyka je široký. Z toho vyplývá, že navrhované postupy práce se slovní zásobou, založené na přejímky jsou platné jak pro základní, tak i pro střední školy.

Návrhy prezentace a aplikace přejímek, zvláště pak lexikálních galicizmů v podobě pracovních listů se zdají být využitelné převážně většině respondentů.

Z hlediska přínosnosti využití přejímek ve výuce je však třeba konstatovat, že konkrétní původ přejímek (slova pocházející z konkrétního cizího jazyka) je zřídka uváděn v UMS RJ a že definice, kterou respondenti volili nejčastěji (slova pocházející z cizích jazyků) na konkrétní původ slova neodkazuje.

Avšak 84% respondentů uvádělo příklady přejímek se správným určením jazyka-původce, což pro nás představuje velmi příznivý rámec pro využití pojmu “přejímka” ve výuce.

Odpovědi, týkající se aktuální míry frekvence využití přejímek v praxi mezi učiteli poukazují na řadu zajímavých zjištění pro závěry naší práce:

Většina učitelů uvádí, že cvičení založená na pojmu “přejímky” přispívají k předcházení interferenci a korekci chyb na úrovni pravopisu a gramatiky.

Většina učitelů ve výuce používá pouze UMS RJ, tj. jen malá část z nich, kromě UMS RJ používá ve výuce dalších doplňujících učebních materiálů.

Z těchto zjištění lze vyvodit, že učitelé považují daný postup práce s přejatou slovní zásobou za významný. Považujeme proto za nezbytné zvýšit rozmanitost výuky nabídkou cvičení a aktivit založených na přejímkách, které by učitelé ruštiny mohli pravidelně zapojovat do výuky.

Formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka», které se zdají být nejvíce relevantní podle respondentů se týkají významu, mezijazykového srovnávání a stejně tak výslovnosti.

Aspekty gramatické a kulturně historické se umístily na konci seznamu. Tudíž, jak se zdá, je vhodné zaměřit se (při tvorbě návrhů pracovních listů) na formy prezentace slovní zásoby založené na pojmu «přejímka» pro předcházení interferenci z mateřštiny a prvního cizího jazyka žáků na úrovni významu a výslovnosti a pro podporu kladného přenosu, založeného na mezijazykovém srovnávání přejaté slovní zásoby v ruštině a jiných jazycích.

Většina učitelů volila možnosti aplikace slovní zásoby, založené na pojmu “přejímky” zaměřených na práci se slovní zásobou v rámci témat, dále v rámci nácviku překladu, odhadu významu, čtení, mezijazykového srovnávání přejaté slovní zásoby v ruštině a jiných jazycích již známých, dále psaní a v rámci nácviku azbuky.

Nejméně učitelé volili jako možnost prezentace slovní zásoby, založené na pojmu “přejímky”: „Uvádění informace o kulturně historickém kontextu slova, jeho původu a významu (etymologie)“.

Na základě těchto zjištění si pokládáme tyto dvě otázky, zda je to tím, že pedagogický potenciál využití přejímek je slabší na úrovni kulturně-historickém?

Nebo je to tím, že aspekty kulturně-historické jsou méně zastoupeny z hlediska cílů výuky a z tohoto důvodu jsou méně dávány do popředí, tj. voleny respondenty?

Přikláníme se spíše k druhé hypotéze a domníváme se, že nabídka doplňujících materiálů, které by zohledňovaly tyto aspekty by mohla přispět ke zvýšení zájmu o tento přístup.

Teoretická východiska týkající se osvojování cizího jazyka, představená na začátku této práce totiž ukazují, že pro zapamatování a opětovné vybavování a následné uložení předkládané slovní zásoby je nutné vytvářet asociační vazby s již dříve fixovanými informacemi opakováním.

Pokud by bylo nutné adaptovat formy aplikace a prezentace přejímek podle úrovně znalostí žáků a typu škol, základní nebo střední, můžeme konstatovat, že možnosti jsou široké.

Zpětná vazba od učitelů byla pro nás velmi cenným zdrojem informací pro tvorbu návrhů pracovních listů.

Diskuse

Měli bychom nabídnout zapojení dalších forem prezentace a aplikace s využitím přejímek do jazykových učebnic určených pro výuku druhých a dalších cizích jazyků, konkrétně ruštiny?

Měla by být tato problematika zařazena do pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků?

5.4 Výsledky ověřování pracovních listů

Ověřování pracovních listů ve třech skupinách předběžně potvrdilo, že žáci reagují na aktivity věnované přejímkám z francouzštiny se zájmem, že tyto aktivity rozšiřují jejich potenciální slovní zásobu v ruštině a že prohlubují jejich znalosti z oblasti mezijazykových a mezikulturních reálií.

6 ZÁVĚR

V této disertační práci vědecký problém byl stanoven následovně: Jaké místo zaujímá (může zaujímat) přejímka z francouzštiny ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka v českém vzdělávacím prostředí, zejména na základních a středních školách?

Abychom si odpověděli na tuto otázku, stanovili jsme si několik dílčích cílů. Prozkoumali jsme formální a významové proměny přejímek z francouzštiny v ruském jazyce vzhledem k odpovídajícím francouzským ekvivalentům se zaměřením na problematiku mezijazykového přenosu (kladného a záporného, tj. interference). Zohledňovali jsme v rámci těchto proměn rovněž češtinu. Na základě mezijazykové kontrastivní analýzy v oblasti přejaté slovní zásoby z francouzštiny v ruštině a češtině jsme identifikovali řadu formálních izomorfních a alomorfních znaků. Ověřili jsme, že cizojazyčná slova, konkrétně francouzského původu, přejatá odlišně jazyky-příjemci jsou podrobována změnám jak na úrovni formální, tak na úrovni obsahové. V současné době dané lexikální jednotky se liší sémantickým obsahem a rozsahem, mohou se lišit svou psanou podobou, výslovností, příslušností k jednotlivým slovním druhům a gramatickým kategoriím ve srovnání s původním ekvivalentem v jazyce-původci. Došli jsme k závěru, že z lingvodidaktického hlediska uvědomělá srovnávací analýza francouzských lexikálních přejímek v ruském jazyce s jejich ekvivalenty v jazyce-původci vede k úplnějšímu odhalení podstaty, shodných a rozdílných znaků kontrastujících jazyků.

Při kontrastivním zkoumání pro nás zajímavým zjištěním bylo, že převažují francouzské lexikální přejímky, které jsou společné více jazykům a mají mezinárodní charakter, nad těmi, které jsou vlastní pouze ruskému jazyku. Řada lexikálních galicizmů přicházela do ruštiny v průběhu historie a jak jsme zjistili, přicházejí i nadále, i když hlavním zdrojem přejímek je dnes v ruštině jakož i v jiných jazycích angličtina.

Určili jsme tematické oblasti, které jsou nejpříznačnější pro přejímku z francouzštiny v učebních metodických souborech ruského jazyka pro základní a střední školy. Nejvíce zastoupenou skupinu představuje tematický okruh „Volný čas“ jenž zahrnuje v rámci volnočasových aktivit tři podtémata – „Kultura“, „Sport“ a „Cestování“. Jako druhý v pořadí se umístil tematický okruh „Obec a dopravní prostředky“. Podrobněji je pojednáno o tematickém rozvržení lexikálních galicizmů v kapitole 4.3.4 této disertační

práce. Předpokládali jsme, že se na prvních pozicích z hlediska zastoupení LG umístí tematický okruh „Móda a oblékání“ nebo „Jídlo a nápoje“. Domníváme se, že tato distribuce LG v je dána výběrem slovní zásoby z různých hledisek, např. její frekvence a aktuálnosti využití v procesu komunikace v cizím jazyce, zde tedy v ruštině.

Našli jsme a doporučili jsme možnosti využití potenciálu přejímek z francouzštiny při výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka v návaznosti na předchozí jazykovou zkušenost žáků. Tomuto cíli předcházelo zkoumání stávající situace v praxi. V obsahové analýze UMS RJ jsme sledovali, jaká je proporce pozornosti věnovaná přejímkám, jmenovitě přejímkám z francouzštiny v rámci lexika. Zajímalo nás, jak jsou kvalitativně reflektovány LG v UMS RJ.

Je zde nutno upozornit na skutečnost, že porovnání jednotlivých UMS pro ruský jazyk používaných v českých školách jmenovitě z hlediska lexika a přejímek, konkrétně LG nebyla dosud věnována v lingvodidaktických pramenech dostatečná pozornost.

V prezentaci a aplikaci LG jsme se zaměřovali na to, s jakými pojmy jednotlivé UMS RJ operují při hodnocení slovní zásoby (přejatá slova, cizího původu, internacionalizmy, mezinárodní slova, neologizmy, slova přejatá z konkrétní cizího jazyka, rusko-česká homonyma, zrádná nebo obtížná slova v ruštině a češtině, aj.). Naším zájmem bylo také zjistit, v souvislosti s jakou stránkou jazyka jsou lexikální galicizmy uváděny v rámci prezentace a aplikace – zvukovou (výslovnost), (orto)grafickou (písmo, pravopis), mluvnickou (gramatika), významovou (sémantika), kulturně-historickou (etymologie).

Z výsledků obsahové analýzy UMS RJ, ve které jsme zkoumali četnost výskytu, prezentace a aplikace LG vyplynulo, že ve slovní zásobě těchto UMS RJ je poměrně vysoká četnost výskytu LG. Zaznamenali jsme, že všechny sledované učebnice zohledňují v té či oné míře kategorii přejímek, ačkoli používají odlišnou terminologii v rámci slovní zásoby. Při hodnocení přejímek k nim přistupují buď v obecné rovině a nebo pak méně často v konkrétní rovině.

Pokud jde o soustavnější práci se slovní zásobou v různých jazykových plánech, ve které se LG vyskytují, zaznamenáváme celou řadu cvičení, která se převážně zaměřují na významovou a mluvnickou stránku jazyka. Avšak cvičení, která by se zaměřovala

jmenovitě na přejímky s uváděním jejich konkrétního původu jsou ojedinělá. Postihli jsme, jak se zdá, převažující postoje pomocí srovnávání přístupů, množství a zaměření aktivit na slovní zásobu v celém výzkumném vzorku.

Vytvořili jsme a ověřili jsme pomůcku tj. konkrétní návrhy pracovních listů, které mohou posloužit jako doplňkový materiál, určený zejména učitelům aprobece ruský jazyk v kombinaci s dalším jazykovým či nejazykovým předmětem. Vycházeli jsme přitom, z výsledků pedagogického výzkumu v kontextu učebních metodických souborů (UMS) ruského jazyka a z výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli. Převážně jsme se zaměřili při tvorbě pracovních listů na významovou a mluvnickou stránku jazyka v rámci tematických okruhů „Volný čas“ a „Obec a dopravní prostředky“. Rovněž jsme se snažili obohatit zkušenosti žáků ve výuce ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka a zvláště pak slovní zásobě (LG) o aktivity rozšiřující zorné pole o mezijazykový kulturně historický kontext.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že respondenti projeví zájem o daný pedagogický postup. Výzkumem bylo zjištěno, že převážná většina dotázaných učitelů považuje využití přejímek ve výuce další cizího jazyka z hlediska pedagogického za přínosné. V ověřovací fázi pracovních listů jsme se rovněž dotkli roviny žáka a prostřednictvím dotazníků jsme získali cenné poznatky, které nám potvrdili účelnost navržených výstupů této disertační práce.

Věříme, že systematicky utříděné výsledky této disertační práce, získané studiem lexikálních galicizmů v ruském jazyce by mohly být dále využity ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka s oporou o předchozí jazykovou zkušenost žáků z jiných jazyků mateřského a cizích. Doufáme, že zpracováním svého vědeckého problému jsme přispěli k výzkumu lexikálních galicizmů z hlediska lexikologie a zvláště pak k rozvoji povědomí žáků vzhledem k jiným jazykům, založeném na mezijazykové komparaci studovaných jazyků.

7 SUMMARY

The doctoral thesis focuses on lexical Gallicisms in the frame of semantic calque or semantic loans from foreign languages to the Russian lexicon.

The goal of the thesis is to assess the advantages that students could get from the use of those semantic loans during the teaching process. This research comports several parts in order to seek for relevance within theoretical background but mainly to assess the current potential with the textbooks in use as well as the readiness of teachers.

The first part focuses on theoretical approaches in the frame of linguistic, psychological and didactical aspects.

As vocabulary acquisition is at the centre of this research the linguistic part is especially developing the basic concepts of internationalisms or semantic loans as well as lexical Gallicisms. The process of adoption as a process of linguistic element migration from one language to another is a way of development of any language and generally is a source of enrichment. This part describes the process of adoption analysing several dimensions:

The criteria for the degree of nationalization of a foreign language, the external characters of the adopted words in Russian language (Phonetic, Morphological and Word-forming characters) as well as the process of vocabulary internationalization.

The contrastive linguistics, otherwise also confrontational linguistics or contrastive analysis, is the basis for parallel exploration of language systems. Its main method is to synchronously compare and contrast two languages to determine their isomorphic and allomorphic characters. This part describes the didactically relevant inter-language relationships in the fields of morphology, meaning and cultural-historical context. The article then analyses the interlingual and intercultural potential of lexical Gallicisms in the teaching of the Russian language as a second and another foreign language.

The psychological factors are especially important to understand the determinants of vocabulary acquisition in the teaching process. The field of the research is addressing students from elementary and secondary schools. It is essential to understand the internal determinants of the acquisition of lexical means of communication in the process of

foreign language teaching from the perspective of individual psychological peculiarities. Semantic organization is considered the most effective way of acquiring vocabulary however other factors such as motivation or emotions have significant impact. Endel Tulving provides as well significant theoretical grounds for this analysis.

Didactical basics of teaching Russian as a second and other foreign language provides a frame to better understand the importance of vocabulary in teaching foreign languages. The common European reference frame for languages defines the model scales and descriptors of general language knowledge at A1 - B1 levels. The process of teaching a foreign language vocabulary consists of several successive stages: presentation, semantization and application. Finally considering the different theoretical elements discussed our analysis focuses on the aspects of the use of lexical Gallicisms in teaching a second and another foreign language.

The empirical work aim is to find out the relevant possibilities of using lexical Gallicisms in the Czech educational environment in teaching Russian as a second and another foreign language at primary and secondary schools.

It focuses on analysing the current situation in practice connected with the use of lexical Gallicisms in education and assessing the possibilities of using lexical Gallicisms in education especially the presentations and applications in various language plans such as: pronunciation, spelling, grammar, cultural-historical context of the word, etymology.

Finally the work assesses the possible contribution of the use of lexical Gallicisms for didactics of Russian as a second and another foreign language.

To reach those different goals three different researches have been carried out: the analysis of the textbooks for teaching Russian as a second and another foreign language in use in primary and secondary schools, a survey conducted among a representative panel of teachers from primary and secondary schools in the Czech Republic and finally the suggestions of possibilities of application and presentation of LG in practice in the form of additional teaching material that have been tested in situation with students.

The results are showing that textbooks contain more than 16,6% of lexical Gallicisms which constitute a strong opportunity. However textbooks (including the teacher handbook and the exercises booklet) seldomly present those Gallicisms as semantic loans with their language of origin. The presentation when done concerns mainly the semantic and the grammar, with audio-pronunciation and spelling being less developed. Cultural-historical aspects are almost not developed.

147 teachers participated in the survey organised to understand their interest and their assessment of the opportunity to use lexical Gallicisms for didactics of Russian as a second and another foreign language. Results are quite encouraging as our research shows that a large majority of the interviewed teachers (91%) consider the use of acceptance in the teaching of another foreign language from the pedagogical point of view to be beneficial. This result is very stable also when analysing with the filter of the school (elementary or secondary), the experience of the teachers or the textbook used. This suggests that the potential of lexical Gallicisms in the teaching of Russian as a second or another foreign language is very wide.

The thesis is finally developing a set of complementary working documents based on the most frequent themes present in the manuals and taken into account the directions given by the teachers surveyed regarding the type of exercise and activities. The in-situ tests organised with a class brought a positive appreciation both from the students and the teacher validating the global approach.

As a final discussion we would like to propose to develop such activities around the semantic loans within textbooks regarding Russian as a secondary or another foreign language but also to enlarge the scope to other languages.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

LITERÁRNÍ ZDROJE

V RUSKÉM JAZYCE

АЗИМОВ Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э. Г. Азимов. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 352 с.

АКИШИНА А. А., КАГАН О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Рус. яз. Курсы, 2012. — 255 с.

АРНОЛЬД И. В. Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Высшая школа, 1986. — 295 с., ил. — На англ. яз.

БАРЫШНИКОВ Н. В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания // Иностранные языки в школе. № 5, 1998. С. 25 – 30.

БАРЫШНИКОВ Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003, 159 с.

БЕЛЯЕВ, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. 1969.

БЕРДИЧЕВСКИЙ А. Л. Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема // Русский язык за рубежом. №1, 2008. — С. 4 – 19.

БИМ И. Л. // Иностранные языки в школе. № 5, 1997. С. 25 – 30.

Концепция обучения второму иностранному языку. Вентана-Граф, 1997.

БИРЖАКОВА Е. Э., ВОЙНОВА Л. А., КУТИНА Л. Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования, Ленинград: Наука, 1972.

БОНДАРКО А. В. Признак коррелятивности в структуре грамматических категорий (на материале русского языка) // Семиотика, лингвистика, поэтика: К столетию со

дня рождения А. А. Реформатского — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 768. — (Studia Philologia). — Вклейка после с. 400.).

БОРИСОВА, Е. Г., ЛАТЫШЕВА, А. Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка. М.: ФЛИНТА 2003, 207 с.

ВАГНЕР В. Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб. пособие / В. Н. Вагнер. — 2-е изд. — М.: Флинта : Наука, 2009. — 104 с. (1-е изд., 2006)

ВАГНЕР В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 384 с.

ВЕРЕЩАГИН Е. М., КОСТОМАРОВ В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М., 1990.

ВЕРЕЩАГИН Е. М., КОСТОМАРОВ В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.

ВИНОГРАДОВ В. В. Русский язык (Введение в грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 720 с.

ВОСКРЕСЕНСКАЯ Л. Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики. М.: Изд. Московского университета, 1985.

КАПИТОНОВА Т. И., МОСКОВИН Л. В., ЩУКИН А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина — 2-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2009. — 312 с.

КРЫСИН Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке, Москва: Наука, 1968, 206 с.

КРЫСИН Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). / Отв. ред. Е. А. Земская — М.: Языки русской культуры, 1996, с. 142 – 161.

КРЫСИН Л. П. Русское слово своё и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. Языки славянской культуры, 2004. 883 с.

КРЮЧКОВА Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — 4-е изд. — М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. — 480 с. — (Русский язык как иностранный).

МАМОНТОВ А. С. Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М., 2006. С. 155 – 163.

МАСЛОВА, В. А. Лингвокультурология. — М.: Академия, 2001. — 183 с.

МОРКОВКИН В. В. Лексическая основа русского языка. — М.: Русский язык, 1984. 1165 с.

МОСКОВИН Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному / Л. В. Московин, А. Н. Щукин — М.: Русский язык. Курсы, 2013. — 400 с.

НИКОЛАЕВ Н. В. О необходимости дифференцированного подхода к иноязычному учебному лексическому материалу. // Иностранные языки в школе. № 6, 1966. С. 15 – 21.

НОВИКОВА Л. А. (ред.) Современный русский язык 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Лань, 1999.

ОТКУПЩИКОВ Ю. В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии. Санкт-Петербург: Авалон, Азбука-Классика, 2005.

Практикум по методике преподавания иностранных языков. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. / Под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. — М.: Просвещение, 1985. — 221 с.

РОЗЕНТАЛЬ Д. Э., ГОЛУБ И. Б., ТЕЛЕНКОВА М. А. Современный русский язык. Москва: Айрис-пресс 4-е издание, 2002.

? САФОНОВА, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.

СМИРНИЦКИЙ А. И. Лексикология английского языка. Москва, 1956.

? ТЕЛИЯ, В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.

ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М: SLOVO/Слово 2000.

ФИЛИН Ф. П. Истоки и судьбы русского литературного языка. Москва: Наука, 1981.

ХАРЧЕНКОВА, Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. — СПб.: Сударыня, 1994. — 142 с.

ХРЕСТОМАТИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО / Сост. Л. В. Московин, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 552 с.

ЧЕРНЫШЕВ, В. И. Правильность и чистота русской речи: Опыт русской стилистической грамматики. Изд. 4-е испр. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

ЧИЧЕРИНА Н. Н. К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. № 3, 1999. С. 5 – 9.

ШАНСКИЙ Н. М. Лексикология современного русского языка / Предисл. Т. А. Бобровой. Изд. 3-е, перераб. — М.: Издательство ЛКИ, 2007. — 304 с. (Лингвистическое наследие XX века.)

ЩЕПИЛОВА А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров. // Иностранные языки в школе. № 6, 2000. С. 15 – 22.

ЩЕПИЛОВА А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании. // Иностранные языки в школе. Иностранные языки в школе. № 2, 2003. С. 4 – 11.

ЩЕПИЛОВА А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. — 245 с.

LEDNICKÁ, X. Lexikálne gallicizmy v ruskom jazyku, Praha : UK, 2009

V ČESKÉM A SLOVENSKÉM JAZYCE

BRONEC, J. O lexiku cizích jazyků v minulosti. Lingvodidaktická studie. Univerzita J. E. Purkyně v Brně, Brno 1988, 120 s.

ANDRÁŠOVÁ, H. Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In. Věra Janíková a kol. Výuka cizích jazyků. Grada Publishing, a. s., Praha 2011, s. 133 – 159.

BUREŠOVÁ, B. Ruština jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny, PedF UK 2012, 156 s. + přílohy

ČERMÁK, F. Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky. 3., doplněné vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001, 341 s.

ČERNÝ, J. Úvod do studia jazyka. Rubico, Olomouc 1998, 248 s.

ELIÁŠ, Š. Pôsobenie transferu pri osvojovaní ruskej lexiky. Bratislava, SIPN 1974, 144 s.

FENCLOVÁ, M., HOROVÁ, H. (ed.) Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères. Západočeská univerzita v Plzni, 2008, 150 s.

GAZDA, J. Dynamika a internacionalizace slovní zásoby současné ruštiny. Masarykova Univerzita v Brně, Brno 2002, 121 s.

HARTMANOVÁ, J. Kam směřuješ, interaktivito? In. Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol. 18 (2), 2012, s. 16 – 17.

HENDRICH, J. a kol. Didaktika cizích jazyků. SPN, Praha 1988, 500 s.

CHODĚRA, R., RIES, L., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M., MALÍŘ, F.

Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí. Editpress, Rudná u Prahy 2001, 196 s.

Internacionalismy v nové slovní zásobě. Sborník příspěvků z konference. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha 2003. 239 s.

JANÍK, M. Koncept mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, **137(3)**, s. 24 – 29.

JANÍK, M. Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. In. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 3, s. 330 – 352.

JANÍKOVÁ, V. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby. *Pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2005. 184 s.

JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Grada Publishing, a. s., Praha 2011, 200 s.

JELÍNEK, S. a kol. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Univerzita Karlova v Praze 1980, 176 s.

MAN, O. *Základy lexikologie ruského jazyka*. SPN, Praha 1976, 212 s.

MARTINCOVÁ, O. Internacionalizace a vyrovnávací tendence. // *Internacionalismy v nové slovní zásobě*. Sborník příspěvků z konference. Ústav pro jazyk český AV ČR 2003, s. 17 – 22.

MOTHEJZLÍKOVÁ, J., CHODĚRA, R. Alternativní metody ve výuce cizích jazyků. In. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. / R. Choděra a kol., Editpress, Rudná u Prahy 2001, s. 163 – 168.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Academia, Praha 2000, 335 s.

PORÁKOVÁ, S. Systematizace slovní zásoby při vyučování cizím jazykům. In. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Sborník Jelínek a kol. Praha, SPN, 1976, s. 37 – 53.

PURM, R., JELÍNEK, S., VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka*. Vybrané kapitoly. Vydání 3. (rozšířené a upravené). Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové 2003, 250 s.

RIES, L. Výuka cizích jazyků v humánní škole. In. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. / R. Choděra a kol., Editpress, Rudná u Prahy 2001, s. 151 – 161.

ROCHER, K. Praktická mluvnice francouzská na základě latiny Praha. Kvasnička-Hampl, 1923, 335 s.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Language Division. 1. české vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2002, 267 s.

STERNBERG, R. J. Kognitivní psychologie. Praha: Portál (vydavatelství), 2002, s. 636.

SVOBODOVÁ, D. Aspekty hodnocení cizojazyčných přejímek: mezi módností a standardem. Universitas Ostraviensis, Ostrava 2009, 168 s.

SVOBODOVÁ, D. Průvodce českou slovní zásobou. Vyd. 1.: Vade mecum Bohemiae, Odry 2006, 124 s.

SVOBODOVÁ, D. Internacionalizace současné české slovní zásoby. Vyd. 1., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava, 2007, 141 s.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Grada Publishing, a. s., Praha 2011, 208 s.

ŠTÁSTKOVÁ, Z. Žáci českých škol zkoušejí tablety místo učebnic. In. Týdeník školství. Praha: Sofiprin, 20 (37), 2012, s. 5.

ŠVANCAR, R. Pro a proti interaktivním tabulím. Učitelské noviny. Praha: Ministerstvo školství, věd a umění, 115(16), 2012, s. 14 – 15.

VÍT, R. Mezijazykový transfer při učení druhého cizího jazyka: Cross-linguistic transfer in third language acquisition. In. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991-, 57 (5), s. 15 – 20.

VÍT, R. Didaktické využití znalostí, dovedností, učebních strategií a návyků osvojených při učení angličtiny (L2) pro výuku francouzštiny (L3). Praha, 2013. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Fenclová, Marie.

VLČEK, J. Porovnání slovní zásoby ruského jazyka se slovní zásobou českého jazyka. Univerzita Karlova, Praha 1985.

VYBRANÉ SPISY J. A. KOMENSKÉHO. Svazek I. SPN, Praha 1958, 450 s.

VYGOTSKIJ, L. S. Psychologie myšlení a řeči. Portál, Praha 2004, 135 s.

ŽOFKOVÁ, H. K otázce konfrontačních metodických postupů při vyučování cizím jazykům. In. Filologické studie 2001. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 53 - 68.

VE FRANCOUZSKÉM JAZYCE

DEFAYS, J.-M. Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Avec la collaboration de Sarah Deltour. Collection Psychologie et sciences humaines. Mardaga, Sprimont (Belgique) 2003, 288 p.

CAVALLA, C., CROZIER, E., DUMAREST, D., RICHO, C. Le vocabulaire en classe de langue. Techniques et pratiques de classe. CLE International, Paris 2009, 224 p.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble, Grenoble 2005, 504 p.

GALISSON, R. De la langue à la culture par les mots. Collection: Didactique des langues étrangères. CLE International, Paris 1991, 191 p.

LIEURY, A., DE LA HAYE, F. Psychologie cognitive de l'éducation. Dunod, Paris 2013, 128 p.

PIAGET, J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris 1923, 318 p.

PRINCE, P. L'Apprentissage lexical en deuxième langue: des réseaux évolutifs. // ASp 23/26, 1999, pp. 335 – 347.

PUREN, C. La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. 2ème édition revue et corrigée par l'auteur : Paris, CRÉDIF-Didier, coll. «Essai», 1994, 206 p.

TAGLIANTE, C. La classe de langue. Techniques et pratiques de classe. CLE International/ SEJER, Paris 2006, 199 p.

V ANGLICKÉM JAZYCE

GAGNÉ, R. M. The Conditions of Learning. New York, Holt, Rinehart and Winston 1965, 308 s.

INHELDER, B., PIAGET, J. The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. New York: Basic Books, 1958.

LOGAN, G. An Instance Theory of Attention and Memory. // Psychological Review 2002, Vol. 109, No. 2, 376–400.

TULL, Donald S. Marketing Research: measurement and method: a text with cases, TULL, Donald S., HAWKINS, Del I. 6th Edition. Macmillan Publishing Company, New York 1993, 863 s.

V NĚMECKÉM JAZYCE

BRAUN, P., SCHAEDEER, B., VOLMERT, J. (eds.) Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexicologie und Lexikographie. Tübingen, 1990, 193 s.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

V RUSKÉM JAZYCE

V ČESKÉM A SLOVENSKÉM JAZYCE

JANÍK, M. Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka. Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe. Svazek 5. 1., elektronické vydání. Masarykova univerzita, Brno, 2017, 163 s. URL: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8767-2017>

JANYŠKOVÁ, I. (2017): DEETYMOLOGIZACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/DEETYMOLOGIZACE>

V FRANCOUZSKÉM JAZYCE

V ANGLICKÉM JAZYCE

DOSTÁL, J. Interactive Whiteboard in Instructions. Journal of technology and information education: Časopis pro technickou a informační výchovu [online]. Olomouc: Palacký University, Faculty Education, Department of Technology and Information

Education, 1(3) 2009. [online, 04/12/2019]. ISSN 1803-537x. Dostupné z: http://www.jtie.upol.cz/clanky_3_2009/dostal.pdf

SEZNAM LEXIKOGRAFICKÝCH ZDROJŮ

Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org>

Lednická, X. Slovník lexikálních galicizmů. Rigorózní práce, Pedagogická fakulta UK v Praze, 2009.

Encyclopédie Larousse URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>

Ortolang – Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la LANGue / sous la direction de Jean-Marie Pierrel, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, ATILF, CNRS, Université Nancy 2013. URL: <https://www.cnrtl.fr/portail/>

Słownik języka polskiego, ortograficzny, wyrazów obcych URL: <https://sjp.pl>

Dictionary.com, Rock Holdings Inc. 1995 – 2019. URL: <https://www.dictionary.com>

The Online Etymology Dictionary, Douglas Harper, 2001 – 2019. URL: <https://www.etymonline.com>

The Oxford Dictionary of English Etymology / edited by C. T. Onions with the assistance of C. T. Friedrichsen and R. W. Burchfield, Oxford: Clarendon Press 1966, 1025 pages.

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. Отв. ред. Н. Ю. Шведова. — М., 2007: Издательский центр «Азбуковник». — 1175 с.

Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 4-е изд., стер. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.

Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. — 8-е изд., стереотип. — М. : Рус. Яз.—Медия, 2007.

Епишкин, Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка / Николай Иванович Епишкин. — Москва : ЭСТ, 2010. — 5140 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/01006711216>

SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNÍCH METODICKÝCH SOUBORŮ A JEJICH SOUČÁSTÍ

UMS RJ «Эхо»

GAWEŦKA-AJCHEL, B. Echo 1: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : učebnice. Dubicko: INFOA, ©2010. 3 sv. ISBN 978-80-7240-691-3.

GAWEŦKA-AJCHEL, B. Echo 1: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : pracovní sešit. Dubicko: INFOA, ©2012. ISBN: 978-80-7240-745-3.

GAWEŦKA-AJCHEL, B. Echo 1: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : metodika. České vyd. Dubicko: INFOA, ©2010. ISBN 978-80-7240-693-7.

GAWEŦKA-AJCHEL, B. Echo 2: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : učebnice. Dubicko: INFOA, ©2011. ISBN 978-80-7240-694-4.

GAWEŦKA-AJCHEL, B. Echo 2: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : pracovní sešit. Dubicko: INFOA, c2011. ISBN 978-80-7240-695-1.

GAWEŦKA-AJCHEL, B., KAMIŦSKA, J., URIEOVÁ, L. Echo 2: kurz ruského jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia : metodika. Dubicko: INFOA, [2011]. ISBN 978-80-7240-696-8.

UMS RJ «Класс!»

ORLOVOVÁ, Natálie, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. Klass! 1: ruština pro střední školy : učebnice [a pracovní sešit. Praha: Klett, c2010. ISBN 978-80-7397-032-1.

ORLOVA, Natalia a Jana STEJSKALOVÁ. Klass 1!: ruština pro střední školy : metodická příručka pro učitele. Praha: Klett, 2010.

ORLOVOVÁ, Natálie, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. Klass! 2: ruština pro střední školy. Praha: Klett, 2011. ISBN 978-80-7397-066-6.

ORLOVA, Natalia a Jana STEJSKALOVÁ. Klass 2!: ruština pro střední školy : metodická příručka pro učitele. Praha: Klett, 2010.

ORLOVOVÁ, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. Klass! 3: ruština pro střední školy : učebnice a pracovní sešit. Praha: Klett, c2012. ISBN 978-80-7397-067-3.

UMS RJ «Классные друзья»

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 1: ruština pro 2. stupeň základních škol : učebnice. Praha: Klett, c2014. 81 s. ISBN 978-80-7397-163-2.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 1: ruština pro 2. stupeň základních škol : pracovní sešit. Praha: Klett, [2014]. 82 s. ISBN 978-80-7397-164-9.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 1: ruština pro 2. stupeň základních škol : metodická příručka. Praha: Klett, c2014. 112 s. ISBN 978-80-7397-174-8.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol : učebnice. Praha: Klett, [2015]. 89 s. ISBN 978-80-7397-198-4.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol : pracovní sešit. Praha: Klett, [2015]. 95 s. ISBN 978-80-7397-199-1.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. Klassnyje druž'ja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol : metodická příručka. Praha: Klett, 2016. 135 s. ISBN 978-80-7397-200-4.

ORLOVOVÁ, N., KÖRSCHNEROVÁ, J. Klassnyje druž'ja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol : učebnice. Ilustroval Ivan HOŘEJŠÍ. Praha: Klett, [2016]. 103 s. ISBN 978-80-7397-230-1.

ORLOVOVÁ, N., KÖRSCHNEROVÁ, J. Klassnyje druž'ja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol : pracovní sešit. Ilustroval Ivan HOŘEJŠÍ. Praha: Klett, [2016]. 95 s. ISBN 978-80-7397-231-8.

ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J. Klassnyje druž'ja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol : metodická příručka. Praha: Klett, [2016]. 139 s. ISBN 978-80-7397-232-5.

UMS RJ «Поехали!»

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali!: rychlý start : A1 : Učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Úvaly: Albra, 2009. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7361-056-2.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali!: rychlý start : A1 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Úvaly: Albra, 2009. 111 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7361-057-9.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali!: rychlý start : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia : A1. Úvaly: Albra, 2009. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7361-058-6.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 3 : Učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Úvaly : Albra, 2005. 156 s. ISBN 80-7361-007-8.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 3 : Pracovní sešit. Úvaly : Albra, 2005. 116 s. ISBN 80-7361-009-4.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 3 : Metodická příručka. Úvaly : Albra, 2005. 44 s. ISBN 80-7361-010-8.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 4 : Učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Úvaly : Albra, 2006. 136 s. ISBN 80-7361-018-3.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 4 : Pracovní sešit. Úvaly : Albra, 2006. 84 s. ISBN 80-7361-022-1.

ŽOFKOVÁ, H. et al. Pojehali 4 : Metodická příručka. Úvaly : Albra, 2006. 56 s. ISBN 80-7361-021-3.

UMS RJ «Радуга по-новому»

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 1. Plzeň : Fraus, 2007. 128 s. ISBN 978-80- 7238-659-8.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 1 : Pracovní sešit. Plzeň : Fraus, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7238-660-4.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 1 : Příručka učitele. Plzeň : Fraus, 2007. 99 s. ISBN 978-80-7238-661-1.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 2. Plzeň : Fraus, 2008. 127 s. ISBN 978-80- 7238-700-7.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 2 : Pracovní sešit. Plzeň : Fraus, 2008. 48 s. ISBN 978-80-7238-701-4.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 2 : Příručka učitele. Plzeň : Fraus, 2008. 86 s. ISBN 978-80-7238-702-1.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 3. Plzeň : Fraus, 2009. 127 s. ISBN 978-80- 7238-772-4.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 3 : Pracovní sešit. Plzeň : Fraus, 2009. 40 s. ISBN 978-80-7238-773-1.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 3 : Příručka učitele. Plzeň : Fraus, 2009. 88 s. ISBN 978-80-7238-774-8.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 4. Plzeň : Fraus, 2010. 128 s. ISBN 978-80- 7238-947-6.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 4 : Pracovní sešit. Plzeň : Fraus, 2010. 44 s. ISBN 978-80-7238-948-3.

JELÍNEK, S. et al. Радуга по-новому 4 : Příručka učitele. Plzeň : Fraus, 2010. 112 s. ISBN 978-80-7238-949-0.

9 Seznam použitých zkratek

AJ — anglický jazyk

CJ1 — první cizí jazyk, cizí jazyk (podle RVP)

CJ2 — druhý a další cizí jazyk

ČR — Česká republika

E — «Echo», «Эхо»

EU — Evropská unie

FJ — francouzský jazyk

K — «Klass!», «Класс!»

KD — «Klassnyje družja», «Классные друзья»

L — lekce

LG — lexikální galicizmus, lexikální galicizmy

LJ — lexikální jednotka, lexikální jednotky

MP — metodická příručka

MŠMT — Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV — mezipředmětové vztahy

NJ — německý jazyk

NÚV — Národní ústav pro vzdělávání

P — «Pojechali!», «Поехали!»

PRS — «Pojechali! Rychlý start»

PS — pracovní sešit

R — «Raduga po-novomu», «Радуга по-новому»

RJ — ruský jazyk

RVP ZV — Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SJ — slovenský jazyk

U — učebnice

UMS — učební metodický soubor, učební metodické soubory

ИСГРЯ — Исторический словарь галицизмов русского языка

ТСРЯ — Толковый словарь русского языка

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Korpus lexikálních galicizmů (LG)

Příloha 2 – Lexikální galicizmy rozřazené podle vybraných tematických okruhů

Příloha 3 – Příklady četnosti výskytu LG v UMS RJ vzhledem k jednotlivým tematickým okruhům na úrovni A1 – A2

Příloha 4 – Průvodní dopis dotazníkového šetření

Příloha 5 – Přejímky ve výuce ruštiny – dotazník pro učitele

Příloha 6 – Návrhy pracovních listů

Příloha 7 – Ukázky dotazníků vyplněných žáky

11 Seznam tabulek

Tabulka č.1 – Ilustrace rozšířenosti lexikálních galicizmů – internacionalismů podle vybraných tematických oblastí

Tabulka č.2 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni podstatných jmen

Tabulka č.3 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni přídavných jmen

Tabulka č.4 – Metodicky relevantní mezijazykové jevy morfologické

FJ – RJ – ČJ na úrovni sloves

Tabulka č.5 – Základní přehled vývoje metod výuky cizích jazyků

Tabulka č.6 – Výuka ruštiny na základních a středních školách v ČR ke dni 30.09.2017

Tabulka č.7 – Žáci učící se cizím jazykům na základních školách ke dni 30.09.2017

Tabulka č.8 – Modelové stupnice a deskriptory rozsahu všeobecných znalostí jazyka na úrovni A1 – B1

Tabulka č.9 – Modelové stupnice a deskriptory rozsahu znalostí a ovládnání slovní zásoby na úrovni A1-B1

Tabulka č.10 – Tematické okruhy a komunikační situace

Tabulka č.11 – Etapy práce se slovní zásobou

Tabulka č.12 – UMS RJ

Tabulka č.13 – Analyzované UMS RJ

Tabulka č.14 – Procentuální rozvržení výskytu LG podle úrovně ovládnání jazyka SERR pro jazyky

Tabulka č.15 – Prezentace a aplikace LG v UMS Echo 1, 2 (A1, A1–A2) pro ZŠ

Tabulka č.16 – Prezentace a aplikace LG v UMS Raduga po-novomu 1, 2, 3, 4 (A1–A2) pro ZŠ a SŠ

Tabulka č.17 – Prezentace a aplikace LG v UMS Pojechali! Rychlý start, 3, 4 (A1–A2) pro ZŠ a SŠ

Tabulka č.18 – Výskyt klasifikačních kategorií slovní zásoby vzhledem k prezentaci a aplikaci LG v UMS Ruského jazyka pro ZŠ a SŠ (A1–A2)

Tabulka č.19 – Křížení otázek

Tabulka č.20 – Rozvržení zúčastněných škol podle typu

Tabulka č.21 – Procentuální rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ

Tabulka č.22 – Rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ na otázku č. 15 vzhledem k stupni odchylky

Tabulka č.23 – Procentuální rozvržení odpovědí podle typu školy vzhledem k používaným UMS RJ na ZŠ a SŠ a jiným materiálům mezi respondenty

Tabulka č.24 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k používaným UMS RJ a jiným materiálům mezi respondenty

Tabulka č.25 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k nejpoužívanějším UMS RJ mezi respondenty

Tabulka č.26 – Procentuální rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem ke zkušenosti respondentů

Tabulka č.27 – Procentuální rozvržení odpovědí podle délky praxe

Tabulka č.28 – Rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k délce praxe

Tabulka č.29 – Rozvržení odpovědí na otázku č. 15 vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Tabulka č.30 – Rozvržení odpovědí podle typu školy vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Tabulka č.31 – Procentuální rozvržení odpovědí podle používaného UMS RJ vzhledem k úrovni hodnocení slovní zásoby z hlediska původu a rozšířenosti

Tabulka č.32 – Procentuální rozvržení odpovědí podle míry použití přejímek mezi respondenty

Tabulka č.33 – Procentuální rozvržení míry použití přejímek mezi respondenty vzhledem k odpovědi “Ano“ na otázku č. 15

Tabulka č.34 – Procentuální rozvržení míry použití přejímek vzhledem k odpovědi “Ne“ na otázku č.15 mezi respondenty

Tabulka č.35 – Rozvržení odpovědí respondentů z hlediska frekvence výskytu a umístění v sestupném pořadí míry použití přejímek ve výuce

Tabulka č.36 – Procentuální rozvržení rozsahu reprezentací přejímek mezi respondenty vzhledem k odpovědi na otázku č. 15

Tabulka č.37 – Procentuální rozvržení rozsahu reprezentací přejímek mezi respondenty vzhledem k určování jejich původu

Tabulka č.38 – Procentuální rozvržení vyučovaných jazykových předmětů a jazykové vybavenosti respondentů

Tabulka č.39 – Procentuální rozvržení jazykového zastoupení

Tabulka č.40 – Reprezentace LG v ruském jazyce mezi respondenty

Tabulka č.41 – Frekvence výskytu reprezentací francouzských přejímek mezi respondenty

Tabulka č.42 - Repräsentace přejímek z FJ mezi respondenty

Tabulka č.43 – Procentuální rozvržení odpovědí respondentů z hlediska frekvence výskytu a umístění v sestupném pořadí chyb plynoucích z podobnosti slov přejatých

Tabulka č.44 – Repräsentace chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých

Tabulka č.45 – Vybrané repräsentace chyb žáků plynoucích z podobnosti slov přejatých mezi respondenty

Tabulka č.46 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty

Tabulka č.47 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “ANO“ na otázku č. 15 mezi respondenty

Tabulka č.48 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “NE“ na otázku č. 15 mezi respondenty

Tabulka č.49 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty středních škol

Tabulka č.50 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem prezentace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty základních škol

Tabulka č.51 – Obecná procentuální distribuce odpovědí

Tabulka č.52 – Procentuální distribuce odpovědí vzhledem k odpovědi na otázku č. 15

Tabulka č.53 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty

Tabulka č.54 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “ANO“ na otázku č. 15 mezi respondenty

Tabulka č.55 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu vzhledem k odpovědi “NE“ na otázku č. 15 mezi respondenty

Tabulka č.56 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty středních škol

Tabulka č.57 – Procentuální rozvržení hodnocení účinnosti forem aplikace přejímek z hlediska přenosu mezi respondenty základních škol

Tabulka č.58 – Typy cvičení a aktivit účinných z hlediska přenosu mezi respondenty

Tabulka č.59 – Cíle, odpovídající otázky a hlavní shrnující závěry

12 Seznam grafů a map

Mapa č. 1 — Geografická distribuce zúčastněných škol

Graf č. 1 — Tematické rozvržení lexikálních galicizmů v UMS RJ

Graf č. 2 — Procentuální podíl zúčastněných učitelů ZŠ a SŠ

Graf č. 3 — Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů na otázku č. 15

Graf č. 4 — Poměrné rozvržení odpovědí učitelů ZŠ a SŠ na otázku č. 15

Graf č. 5 — Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů z hlediska používaných UMS RJ a doplňkových materiálů

Graf č. 6 — Procentuální podíl rozvržených odpovědí učitelů podle vyučovaného předmětu